Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8370897
Centre d'intérêt: 050

Mair, Nathan H.

Recherche de la qualité à l'école publique protestante du Québec / Nathan H. Mair ; [trad. de l'anglais]. -- Québec : Conseil supérieur de l'éducation, Comité protestant, 1981.
247 p. ; 24 cm

Titre orignal: Quest for quality in the protestant schools of Quebec. Code: 50-1500. Bibliogr.: p. 237-247.

ISBN 2-550-0497-X

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Histoire de l'éducation *Ecole protestante *Système scolaire *Objectifs d'éducation *Valeurs *Enseignement moral *Enseignement religieux *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Depuis plus de deux cents ans, l'école publique protestante au Québec instruit les enfants des contribuables de foi protestante. La loi de 1846 sur l'instruction publique constitue la base législative sur laquelle repose, encore aujourd'hui, l'édifice de l'enseignement protestant. Le présent ouvrage retrace l'historique du développement des écoles protestantes au Québec. Surtout, il s'efforce de faire voir les valeurs auxquelles adhère traditionnellement le secteur protestant et cherche à retrouver dans les convictions protestantes certaines des sources d'où proviennent ces valeurs. Les derniers chapitres explorent la raison d'être de la confessionnalité de l'éducation protestante au Québec, puis exposent les principes observés par le Comité protestant et présentent les programmes d'enseignement moral et religieux que le Comité a autorisés.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8270345, 8370910
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370897

RECHERCHE DE LA QUALITÉ A L'ÉCOLE PUBLIQUE PROTESTANTE DU QUÉBEC

Nathan H. Mair

COMITÉ PROTESTANT

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

E D U Q 8370897

COMITE PROTESTANT

RECHERCHE DE LA QUALITE
A L'ECOLE PUBLIQUE PROTESTANTE
DU QUEBEC

Nathan H. Mair

Conseil supérieur de l'éducation
Québec

Traduit de l'anglais

Quest for Quality in the Protestant Schools of Quebec

Québec 1980

ISBN 2-550-0497-X
Dépôt légal: troisième trimestre
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIERES

PREFACE 5

I. LA QUESTION DE LA QUALITE 7

II. LES ARTISANS DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT AU QUEBEC 13

A. Origines diverses des protestants du Québec 14

B. Fondation du système public d'éducation du Québec 21

C. Principes fondamentaux de l'éducation protestante 39

D. Interprétations diverses de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique 47

III. ASPECTS DU DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT AU QUEBEC, 1875-1975 51

A. Les buts de l'éducation à l'école protestante du Québec 52

B. La place des juifs dans le système d'éducation protestant 69

C. Les dispositions relatives à l'enseignement moral et religieux 77

D. Résumé 92

IV. SOURCES DES VALEURS DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT AU QUEBEC 95

V. LE REGLEMENT DU COMITE PROTESTANT 115

A. Le contexte historique 115

B. La base confessionnelle de l'éducation protestante au Québec 125

C. Les dispositions du règlement de 1975: résumé 146

VI. PROGRAMMES ET POLITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX DANS LES ECOLES PROTESTANTES DU QUEBEC 153

A. L'enseignement moral et religieux à l'école publique ailleurs qu'au Québec 153

B. Programmes d'enseignement moral et religieux des écoles protestantes du Québec: principales questions qui se posent 162

C. Critiques de l'enseignement moral et religieux des écoles publiques 175

D. Autres politiques du Comité protestant 181

E. Les programmes actuels d'enseignement moral et religieux 184

F. Le professeur de morale et de religion 189

VII. ET DEMAIN? 193

NOTES 207

APPENDICE LES COMMUNIONS RELIGIEUSES AU QUEBEC 233

STATISTIQUES SCOLAIRES 234

OBSERVATIONS 235

BIBLIOGRAPHIE 237

PREFACE

C'est depuis plus de deux cents ans que l'école publique protestante au Québec instruit les enfants des contribuables de foi protestante. La Loi de 1846 sur l'instruction publique constitue la base législative sur laquelle repose, encore aujourd'hui, l'édifice de l'enseignement protestant. Depuis cette époque, une immense somme de travail et de moyens financiers a été consacrée à la construction et à l'entretien des bâtiments scolaires, de même qu'à la dispensation à nos enfants d'un enseignement de qualité.

De nombreuses influences, au long de ces cent trente-trois années, ont donné ses caractéristiques à l'enseignement protestant. Dès le début, il a été multiconfessionnel, reflétant en cela la diversité des communions au sein de la population protestante. D'autres facteurs l'ont fortement marqué: la prédominance de la langue anglaise chez les protestants, l'afflux de loyalistes des Etats-Unis, plus tard l'arrivée massives d'immigrants, dont plusieurs n'étaient pas protestants au sens traditionnel du mot, enfin la prépondérance des catholiques romains au Québec.

Depuis un bon nombre d'années déjà, le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, auquel est confiée la tâche de maintenir le caractère propre des écoles reconnues comme protestantes, poursuit une réflexion sur la nature même de l'enseignement protestant. En mars 1978, nous avons chargé le professeur Nathan H. Mair d'entreprendre un travail depuis longtemps nécessaire de documentation et de description en ce qui concerne le développement de l'enseignement protestant au Québec sous ses divers aspects. Il nous est agréable de présenter maintenant son étude, comme une contribution à la définition du rôle de l'enseignement protestant au Québec.

L'heure est venue d'énoncer de nouveau avec assurance et de formuler à nouveau, lorsqu'il y a lieu, la façon dont les protestants du Québec comprennent le rôle de l'école et

les valeurs que nous voulons qu'elle transmette. Ces questions fondamentales sur notre système scolaire sont en effet agitées plus fréquemment et de façon plus inquiète aujourd'hui sur la place publique.

Le système québécois d'enseignement public confessionnel est fondé sur la conviction qu'il incombe à l'ensemble du monde de l'éducation de préciser et de transmettre les valeurs culturelles, ethniques et religieuses de la population au service de laquelle il travaille.

Le présent document s'adresse à tous ceux qu'intéresse la tâche difficile mais exaltante de définir et de façonner l'enseignement protestant pour les générations à venir. C'est une tâche qui nous appartient. Ne pas l'accomplir serait la laisser accomplir par d'autres!

Garth E. Bulmer
président du Comité protestant
du Conseil supérieur de l'éducation

CHAPITRE I

LA QUESTION DE LA QUALITE

Ce n'est pas d'hier que l'on réclame un enseignement de qualité pour la "génération montante". Cotton Mather le réclamait en 1699 pour les enfants de la Nouvelle-Angleterre[1]. Milton, Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Spencer, Herbart, Dewey, Illich, entre autres "modernes", ont fait de même chacun en son temps. Mais les normes de la qualité, en matière d'éducation, ne sont pas tellement précises, ni cohérentes; ce qu'une école de pensée ou une époque appelle "qualité" n'est qu'un slogan que délibérément on ne définit pas, afin qu'il rallie contre le statu quo des critiques par ailleurs divergentes. Il reste que le progrès en éducation, si tant est qu'il y ait eu "progrès" véritable, s'est réalisé sous l'éclairage des vérités proclamées par ceux qui critiquaient l'enseignement. Le fait qu'en général ces vérités aient été énoncées dans un esprit d'opposition aux normes établies atteste peut-être ce qu'il y a de fondamentalement dialectique dans la marche de la pensée et dans celle de l'histoire. La forme qu'adoptent les idées et les systèmes ne réussit jamais à exprimer la totalité du vrai; toujours des correctifs sont nécessaires.

On entend de nouveau au Québec des voix demander que l'on porte une plus grande attention à la qualité de l'enseignement. Le congrès annuel des Quebec Home and School Associations a eu pour thème en 1978: "Qualité des études et qualité de la vie". Des ateliers en 1978 ont exploré sous divers aspects le sens et la portée. On lit, dans le Livre vert du ministère de l'Education sur L'Enseignement primaire et secondaire au Québec (1977), ce qui suit:

> Au Québec la réforme scolaire a été accomplie dans un contexte d'urgence en vue de répondre à l'objectif de fréquentation scolaire généralisée qui constituait l'un des thèmes majeurs de la Révolution tranquille. Il convient que le second souffle de la réforme scolaire vienne animer désormais un effort de qualité[2]...

Le Livre vert et, en 1979, l'énoncé de politique et plan d'action du ministère de l'Education L'Ecole québécoise[3] ont décrit la qualité de l'éducation non pas tant du point de vue des bâtiments et de l'équipement scolaire grande préoccupation du milieu du siècle, qui fut une époque de croissance des populations scolaires mais du point de vue de l'action pédagogique.

Tous au Québec ne conçoivent pas, cependant, la qualité de la même façon, qu'il s'agisse des individus ou des groupes. Les uns voudraient qu'on mette l'accent sur la formation de base comme autrefois, c'est-à-dire sur la lecture, l'écriture, l'arithmétique et certains, sur le sens des responsabilités plutôt que sur les gadgets, qu'il s'agisse de matériel ou de programmes. D'autres, à l'université ou au CEGEP, demandent à l'école secondaire plus de rigueur intellectuelle, afin que les adolescents soient mieux préparés aux études supérieures. L'industrie, de son côté, réclame des recrues qui aient reçu une formation technique meilleure, plus large, plus moderne. Certains éducateurs verraient le progrès de la qualité dans l'amélioration des possibilités d'épanouissement personnel, dans le recours aux méthodes de l'éducation dite "active" et dans une conception nouvelle des rapports entre élève et enseignant, celui-ci jouant le rôle d'animateur et de guide dans le plan que se trace lui-même l'élève pour ses études. Nombre de discours d'éducateurs signalent que l'actuelle et dramatique diminution du nombre des élèves fournirait une excellente occasion d'entreprendre ainsi de relever la qualité de l'enseignement.

La question de la qualité de l'éducation au Québec est abordée d'une autre manière encore par ceux qui voudraient que l'on mette davantage l'accent sur l'enseignement des valeurs. Ceux-là estiment que les valeurs sont trop souvent enseignées, tant à l'école qu'à la maison, de façon superficielle. On ne donne pas à l'élève un ancrage suffisant dans les normes traditionnelles de la discipline personnelle, du respect de l'autorité et de la responsabilité envers la société. L'école a tendance à refléter les valeurs de la société plutôt qu'à montrer la voie, de sorte que les jeunes ne peuvent s'accrocher à grand-chose pour résister à l'appel des modes passagères et des philosophies et styles de vie de pacotille. On voudrait que l'école s'attache plus à former le caractère qu'à n'enseigner que des techniques ou à bourrer le crâne de connaissance.

Le Comité protestant disait, dans son rapport de 1972-1973 au Conseil supérieur de l'éducation, que l'enseignement, dans les écoles protestantes, devrait refléter les grandes préoccupations protestantes, comme par exemple le respect des convictions d'autrui, la recherche de la vérité dans un esprit de liberté, la réflexion sur le sens de la vie et sur la dimension religieuse de l'existence, et donner une assise dans la tradition judéo-chrétienne et humaniste[4]. En 1971, le Rapport de la Commission des valeurs sociales de la Commission des écoles protestantes du Grand Montréal souhaitait retrouver dans tout système scolaire: une vive conscience de l'importance de l'individu, une sensibilité aux besoins de la société et de la communauté locale et un sentiment de responsabilité à cet égard, ainsi qu'une bonne efficacité et de l'esprit critique. Le même rapport soulignait la nécessité d'inculquer aux élèves l'amour de l'excellence[5].

Le temps n'est plus, cependant, où il suffisait d'énumérer de la sorte des vertus et des principes moraux pour donner l'impulsion à l'enseignement des valeurs. Le problème est plus profond. Bien que peu de citoyens veuillent renoncer aux bienfaits apportés de nos jours par les sciences et les techniques, il existe pourtant, de l'avis de bien des gens, une agitation et un malaise profonds dans le monde occidental. Les codes de conduite, les aspirations et les principes moraux, les règles de pensée de tant de générations d'hommes semblent avoir perdu le pouvoir de s'imposer à la jeunesse d'aujourd'hui. Nombreux sont ceux qui remettent en question et abandonnent pour la plus grande part les convictions religieuses qui sous-tendaient, par exemple, les moeurs. Il en va peut-être de même pour des valeurs aussi anciennes que la discipline personnelle, le respect de l'autorité, le respect de la personne et des biens d'autrui, la nécessité et la haute valeur du travail assidu, l'acceptation des ennuis et même des souffrances nécessités par la poursuite du bien commun.

D'après certains commentateurs, l'effondrement des valeurs morales d'autrefois est un signe du caractère transitionnel de notre époque. Le théologien Paul Tillich, par exemple, parle de la "fin de l'ère protestante"[6]. Wilfrid Cantwell Smith, l'auteur très respecté qui prône l'étude des religions du monde, est d'avis que l'Occident a déifié certaines normes dites "scientifiques" de la pensée et qu'il a oublié des vérités humaines fondamentales qui ne se prêtent pas aux mêmes analyses[7]. Il en résulte que

l'on traite souvent les personnes comme de simples choses. Les jeunes trouvent l'école dépersonnalisée et sans rapport avec les besoins qu'ils éprouvent. Le futurologue canadien Ruben Nelson est d'avis que nous sommes en train d'abandonner rapidement les modes de pensée mécanistes par lesquels surtout nous analysions jusqu'ici les problèmes et que notre plus grand besoin, en cette époque de transition, est de trouver le moyen de vivre dans l'ambiguïté:

> Un monde ambigu..., c'est un monde où ce qui compte d'abord n'est pas que chacun connaisse sa place et y reste, mais que chacun soit conscient de ce qu'il y a ambiguïté et comprenne qu'il importe de s'entretenir avec les autres au sujet de ce à quoi l'on tient ensemble le plus, afin de pouvoir ensemble déterminer en quoi consiste ce qu'on s'efforce de faire sur cette planète[8].

Les grandes transformations sociales ne se prêtent pas particulièrement à l'intervention de la volonté humaine. Elles résultent de forces puissantes qui dépassent les possibilités de compréhension totale de l'homme et déjouent ses prédictions. Les nouvelles échelles de valeurs ne s'instaurent pas sur un simple coup de baguette magique et les valeurs anciennes lorsqu'elles sont tombées en désuétude, ne sont pas faciles à ressusciter. Pourtant il est toujours possible, par des interventions opportunes, de rendre le cours des choses quelque peu différent.

L'école protestante au Québec trouvera devant elle, dans les années quatre-vingt, à la fois des difficultés et de grandes possibilités. Il conviendra d'aider les générations prochaines à participer au monde qui se fait, et cela de telle sorte que la société devienne meilleure qu'aujourd'hui. Ces générations devront, semble-t-il, apprendre à vivre de façon créatrice dans une situation qui sera ambiguë, savoir user de raison et d'imagination devant les problèmes, aborder de façon efficace les grandes questions de l'heure, trouver une sagesse personnelle qui permette à chacun de se guider à travers le conflit des idéologies contemporaines, et avant tout parvenir à connaître les motifs profonds de leurs engagements et de leurs décisions. Tout un programme!

Dans le même sens que ce retour à la profondeur de l'enseignement s'inscrit la nécessité, pour les Canadiens et peut-être plus particulièrement pour les Québécois, à cette époque cruciale de notre histoire, de venir à connaître les forces, les décisions et les événements du passé qui sont à l'origine de nos institutions actuelles. Cela nous rapprochera peut-être des sources des croyances qui ont donné leur dynamisme à nos valeurs; cela nous fera peut-être découvrir quelles formes nouvelles et vivantes peuvent désormais assumer nos convictions les plus anciennes et les plus profondes.

D'après le Plan d'action du ministère de l'Education, "préciser les finalités de l'éducation, c'est décrire quel type d'homme et de femme est souhaitable pour notre société"9. Dans le même esprit, le Conseil supérieur de l'éducation du Québec disait en 1970 que toute activité éducative est nécessairement sous-tendue par une philosophie de la nature et de la finalité de l'existence humaine, que les enseignants et les administrateurs scolaires l'expriment ou non10. Le Conseil souhaitait que cette philosophie de base fût énoncée ouvertement. Si, comme il paraît probable, les parents doivent à l'avenir choisir pour leurs enfants des écoles ou des classes catholiques, protestantes ou non confessionnelles, il sera d'autant plus nécessaire que les écoles précisent nettement les valeurs auxquelles elles adhèrent et les dispositions qu'elles prennent en ce qui concerne la dimension morale et la dimension religieuse de leur enseignement. Les parents, pour leur part, auront une voix importante dans la détermination du statut confessionnel de l'école locale, puisque les lois du Québec obligent à les consulter sur l'orientation de l'école et instituent à cette fin un comité scolaire au niveau de chacune des écoles, ainsi qu'un comité de parents au niveau de la commission scolaire. Le Plan d'action, au surplus, envisage d'accroître les pouvoirs de décision des parents.

L'accord ne sera peut-être pas facile entre les éducateurs et les parents pour ce qui est des valeurs que l'on peut ou que l'on doit enseigner à l'école, mais le débat, en faisant regarder en face les questions vitales qui se posent, au lieu d'éviter les points difficiles ou controversés, donnera peut-être de la profondeur à ce qui se fait pour la formation continue de la population québécoise, qu'il s'agisse des élèves, des maîtres, des parents ou des autres citoyens.

Dans les premiers chapitres du présent ouvrage, on s'efforcera de faire voir ce que sont les valeurs auxquelles adhèrent traditionnellement les écoles protestantes du Québec, et d'aider à retrouver dans les convictions protestantes certaines des sources d'où proviennent ces valeurs. Les chapitres suivants exploreront les raisons d'être de la confessionnalité de l'éducation protestante au Québec, puis exposeront les principes observés par le Comité protestant et les programmes d'enseignement moral et religieux que le Comité a autorisés.

CHAPITRE II

LES ARTISANS DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT AU QUEBEC

Le 1er juillet 1867 fut promulguée la loi fondamentale de la Confédération canadienne, le British North America Act (Acte de l'Amérique du Nord britannique. Les dispositions en avaient été longuement débattues au cours des années précédentes. Celles relatives à l'éducation étaient d'une importance particulière, compte tenu de la diversité des intérêts en présence. L'article 93 de l'Acte stipule que les provinces ont pleine compétence législative en ce qui concerne l'éducation; la minorité religieuse de chacune des provinces est cependant protégée par ce qui suit:

> "93. Dans chaque province et pour chaque province, la législature peut exclusivement édicter des lois sur l'enseignement, sous réserve et en conformité des dispositions suivantes:
>
> (1) Rien dans une telle législation ne doit porter préjudice à un droit ou privilège que la loi, lors de l'Union, attribue dans la province à une classe particulière de personnes quant aux écoles confessionnelles.
>
> (2) Tous les pouvoirs, privilèges et devoirs conférés ou imposés par la loi aux écoles séparées et aux commissaires d'écoles des sujets catholiques romains de la Reine dans le Haut-Canada, lors de l'Union, doivent être et sont par les présentes étendus aux écoles dissidentes des sujets protestants et catholiques romains de la Reine dans la province de Québec.
>
> (3) Si, dans quelque province, un système d'écoles séparées ou dissidentes existe, en vertu de la loi, lors de l'Union, ou est dans la suite établi par la législature de la province, un appel au Gouverneur général en conseil est recevable contre tout acte ou toute décision d'une autorité provinciale influant sur un droit ou privilège de la minorité protestante ou catholique romaine des sujets de la Reine en matière d'enseignement.

(4) Si telle loi provinciale que le Gouverneur général en conseil estime requise, à l'occasion, pour l'exécution voulue des dispositions du présent article, n'est pas édictée, ou si une décision rendue par le Gouverneur général en conseil sur un appel prévu par le présent article n'est pas dûment exécutée par l'autorité provinciale compétente à cet égard, alors, dans chaque cas de cette nature et dans la seule mesure exigée par les circonstances de l'espèce, le Parlement du Canada peut édicter des lois réparatrices pour l'exécution voulue des dispositions du présent article et de toute décision du Gouverneur général en conseil aux termes de cet article"[1].

Les dispositions si souvent citées de l'article 93 de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique continuent de fixer certains paramètres en ce qui concerne l'éducation au Canada. Elles suscitent encore aujourd'hui un vif intérêt chez les protestants du Québec. Mais qu'entendait-on au juste, dans l'Acte, par "écoles confessionnelles" et par "écoles dissidentes"? Qu'était-ce que la "classe particulière de personnes" qu'on appelait "protestante", et qui donc en faisait partie? Quels étaient ces "droits" ou "privilèges" que l'Acte dit "conférés par la loi"? Qu'est-ce donc que ces personnes voulaient préserver dans leurs écoles? A quelles valeurs adhéraient ces personnes? Autant de questions auxquelles on ne peut répondre sans connaître l'histoire de l'éducation protestante au Québec.

ORIGINES DIVERSES DES PROTESTANTS DU QUEBEC

L'une des caractéristiques notables de la "classe de personnes" que l'Acte appelle "protestantes" était leur diversité. C'étaient des Anglais, des Français, des Ecossais, des Irlandais, des Américains, des Suisses, des Amérindiens, des Inuit peut-être, et sans doute des gens d'autres origines nationales encore. Sur le plan religieux, ils étaient anglicans, de l'Eglise réformée, presbytériens de diverses allégeances, méthodistes wesleyens ou américains, congrégationalistes, baptistes,

universalistes. Entre certains de ces groupes, des conflits encore récents n'étaient pas oubliés. Tous ces protestants se considéraient comme les représentants d'opinions différentes quant à ce qu'il fallait juger important dans la vie, en matière de religion et en matière d'éducation. C'est pourquoi il y a lieu, historiquement, de noter certaines différences dans les valeurs partagées par les protestants du Québec d'origine française, britannique et américaine en particulier.

1. Les protestants français.- Il n'y avait pas un bien grand nombre de protestants français à l'époque de la Confédération, mais leur tradition, au Québec, remontait jusqu'à la fondation de Tadoussac, vers la fin du seizième siècle. Des protestants, soit négociants, soit colons, comptèrent parmi les fondateurs principaux de la Nouvelle-France. Même après l'exclusion des huguenots (1627) de la colonie, la cause protestante ne disparut pas complètement[2]. On signala la présence de marchands français de foi protestante au premier office religieux protestant qu'il y eut à Québec après la Conquête[3]. Parmi les "observations" des autorités militaires de Québec, dans les règlements de novembre 1759, il y en avait une qui engageait les militaires à respecter la conscience religieuse des Canadiens, et une autre qui souhaitait que des pasteurs de langue française viennent au Canada et que le Québec serve de lieu d'accueil à des Français de foi protestante[4]. Dès 1766, il y eut trois pasteurs protestants francophones au Québec: L.J.B.N. Veyssière à Trois-Rivières, D.F. de Montmollin à Québec et David Chabrand Delisle à Montréal.

En 1835, deux missionnaires protestants, Mme Feller et Louis Roussy, vinrent de Suisse au Canada et s'installèrent à Grande-Ligne. Au fil des ans, ils furent suivis des Amaron, Duclos, Tanner, Coussirat et autres, dont les protestants francophones n'ont pas oublié les noms. Il s'organisa des assemblées de fidèles dans diverses régions. En 1839, des protestants de Montréal créèrent la Société missionnaire canadienne-française, organisme non lié à une communion en particulier et à direction principalement laïque, et qui s'effaça devant les Eglises peu après la Confédération. Il y eut dès cette époque des pensionnats pour enfants protestants de langue française: l'Institut Feller, à Grande-Ligne (baptiste), le Collège de Sabrevois (anglican), l'Institut évangélique à Pointe-aux-Trembles (presbytérien) et l'Institut méthodiste, à Westmount. Il y avait

aussi des écoles publiques, comme à Roxton Pond (Sainte-Prudentienne), où une poignée d'élèves protestants de langue française côtoyaient des élèves catholiques francophones ou des élèves protestants de langue anglaise.

Formés qu'ils étaient par les dirigeants de leurs assemblées, imprégnés de la tradition protestante de l'Eglise réformée, il est probable que les protestants francophones du Québec avaient en commun, dans une plus ou moins grande mesure, des valeurs issues de la foi dans la Bible en tant que Parole de Dieu et de la foi dans le témoignage intérieur de l'Esprit, qui constituaient ensemble l'autorité religieuse suprême. La souveraineté de Dieu, la responsabilité de l'homme devant son Créateur, le salut par la Grâce à travers la foi personnelle en Jésus-Christ, et l'obéissance aux lois et à la volonté de Dieu comme réponse voulue à la Foi, c'étaient là autant de doctrines qui nourrissaient l'indépendance de l'esprit, un sentiment élevé de responsabilité et un grand attachement aux libertés personelles et politiques.

2. Les protestants britanniques.- Les protestants britanniques de 1867 qui faisaient partie de la "classe particulière de personnes" visée par l'Acte de l'Amérique du Nord britannique se subdivisaient en ceux qui étaient nés dans la province même, ou dans une autre colonie britannique du nouveau monde, et un grand nombre d'immigrés récents d'origine anglaise, écossaise ou irlandaise, encore pleins du souvenir du "vieux pays". Chacune de ces catégories était hétérogène quant à son fonds culturel, à son niveau économique et à ses convictions religieuses.

Les Britanniques de naissance avaient eu des ancêtres très nettement divisés socialement et quant à leurs valeurs. Il y avait la classe dirigeante, officielle, et celle des marchands. les dirigeants, au dix-huitième siècle et au début du dix-neuvième, avaient tendance à souhaiter la reproduction au Canada des structures sociales de Grande-Bretagne: Eglise officielle, gouvernement confié aux propriétaires de biens importants issus de bonnes familles et, au-dessous d'eux, les marchands, les artisans, la classe ouvrière, tous bien à leur place. Ils considéraient avec une profonde méfiance et avec dédain les marchands de Montréal et de Québec, que motivaient des soucis du commerce.

Le gouverneur James Murray appelait les négociants des "fanatiques licencieux", et Guy Carleton n'était guère plus aimable à leur endroit, même si l'on dit qu'il le devint avec le temps, lorsqu'il les connut mieux[5]. Les marchands, qui mêlaient tout ensemble des considérations religieuses, politiques et commerciales, d'une façon bien typique de leur époque, ne pardonnaient pas aux gouvernants le délai à instituer le droit commercial anglais au Bas-Canada. Afin de pouvoir participer aux décisions qui leur paraissaient nécessaires dans ce nouveau pays, ils faisaient campagne pour que soit élue une assemblée populaire, composée surtout, naturellement, des protestants qu'ils étaient. Déçus à cet égard par un gouverneur qui tenait compte avec prudence des sentiments des Canadiens, les marchands élevaient de bruyantes protestations contre diverses pratiques peu britanniques, comme la désignation de catholiques romains au sein des jurys. D'autre part, les Canadiens avaient tendance, disaient les marchands, à violer le dimanche. Et le gouverneur n'était pas tellement assidu à l'église. Les critiques des marchands visaient peut-être plus la religion que les caractères ethniques des Canadiens. Lorsque l'Assemblée législative, dans les années 1820 et 1830, fut longuement aux prises avec le Conseil législatif, ses membres, qui étaient principalement de langue française et nationalistes, trouvèrent parfois des alliés parmi les marchands britanniques qui avaient fini par accepter l'idée d'une assemblée où les religions se côtoyaient.

Il y eut aussi, associés à la classe officielle après la Révolution américaine, tout en représentant un ensemble de valeurs quelque peu différent (et qu'il convient de distinguer des "Américains" des Cantons de l'Est), des loyalistes comme William Smith et son gendre Jonathan Sewell, qui furent l'un et l'autre juge en chef de la province. Smith apporta au Bas-Canada une instruction et une expérience pertinentes, acquises à New York, d'où il était natif. Sewell, malheureusement, est resté aux yeux de l'histoire du Québec le juge en chef contre lequel fut instituée une procédure de révocation. Les partisans de l'Assemblée l'accusèrent en effet d'avoir usurpé des pouvoirs du Parlement, ce dont il fut cependant disculpé. Il est resté célèbre aussi par le zèle avec lequel il répandit la Bible anglaise.

L'influence de la classe officielle diminua au fur et à mesure que grandit celle des marchands. Au milieu du dix-

neuvième siècle, les biens du clergé, notamment anglican, furent dévolus au pouvoir séculier. Les points de vue de l'Eglise anglicane quant aux rapports entre le pouvoir religieux et l'éducation n'en continuèrent pas moins d'exercer une grande influence et contribuèrent pour beaucoup à donner sa physionomie à l'éducation protestante au Québec. Les traditions anglaises en ce qui concerne les buts et l'organisation des écoles continuèrent aussi à jouer un rôle important.

Des protestants britanniques immigrés de plus fraîche date au Québec, si l'on se place en 1867, étaient venus d'Angleterre, d'Ecosse et d'Irlande dans les Cantons de l'Est, dans la vallée de la Châteauguay, en Gaspésie, dans le comté d'Argenteuil, dans la vallée de l'Outaouais et dans le comté de Mégantic. Dans plusieurs cas, ils formèrent des noyaux de population de même caractère ethnique au sein desquels se maintinrent pendant plusieurs générations les valeurs de leurs ancêtres. Du côté des marchands et des diverses autres professions, à Montréal et dans les autres centres, les rangs se grossissaient constamment de nouveaux arrivés britanniques. Les Ecossais, en particulier, y avaient de l'influence. Ils étaient attachés, en matière d'éducation, à cet idéal que leur inspira le premier Book of Discipline de Knox: le droit de tous, sans distinction de classe sociale, à l'égalité des chances à l'école. En Ecosse, depuis 1695, l'éducation était gratuite, la loi obligeant les propriétaires fonciers des districts ruraux à construire et à maintenir des écoles paroissiales, dont le plan d'études et les normes étaient fixés sous l'autorité de l'Eglise. Dans les burghs aussi, l'école était depuis longtemps ouverte à tous. Un élève pouvait, en Ecosse mieux que dans tout autre pays peut-être au dix-neuvième siècle, apprendre à lire à l'école de son village et poursuivre ses études, éventuellement, jusqu'à l'université.

L'influence des Ecossait fut très forte au milieu du dix-neuvième siècle dans les milieux des affaires de Montréal, où se mêlaient souvent les initiatives commerciales, politiques et religieuses. James Ferrier, marchand, banquier, maire, député, sénateur, membre du Conseil de l'instruction publique et des conseils d'administration de l'université McGill et du Wesleyan Theological College assista aux cours d'Ecriture sainte de la Great St. James Methodist Church pendant quarante-cinq ans et fut longtemps aussi directeur administratif de la Sunday School (école du dimanche, "catéchisme"). Peter McGill qui fut le premier maire de Montréal,

occupa à diverses époques de hautes fonctions dans une foule d'institutions financières, pédagogiques, culturelles et religieuses: chemin de fer Grand-Tronc, Board of Trade of Montreal, Colonial Life Assurance Association, Hôpital général de Montréal, Universités McGill et Queen's, British and Canadian School Society of Montreal, section de Montréal de la British and Foreign Bible Society, St. Andrew's Society, loge maçonnique Royal Arch, et Association séculière de Montréal reliée à l'Eglise d'Ecosse. Avant l'époque de Ferrier et de Peter McGill, il y avait eu celle de John Richardson, marchand d'origine écossaise et laïque important de la Christ Church qui fit des dons en argent à l'Hôpital général, et celle de James McGill, qui avait son banc à la fois à la Christ Church et à la "Scotch" Church et qui fut le fondateur de l'Université McGill. Et combien d'autres noms sont restés célèbres[6].

Pour ces hommes-là, les affaires de la boutique et celles du conseil d'administration, au long de la semaine, restaient éclairées par les valeurs que l'on prêchait le dimanche à l'église et qu'ils avaient apprises sur les bancs de l'école, autrefois en Ecosse. Tous les marchands n'étaient pas Ecossais. Il y avait entre autres les Molson, qui étaient Anglais. Mais l'influence écossaise dans les programmes d'études de l'Université McGill et de la High School of Montreal[7], dont on a beaucoup parlé, nous révèle l'origine de bien des valeurs qui ont inspiré l'éducation à Montréal.

3. Les Américains.- Pendant la guerre de l'Indépendance des Etats-Unis et après, il y eut un afflux de réfugiés "loyalistes" dans diverses régions du Québec. Ils n'y furent cependant jamais véritablement nombreux. Dans les Cantons de l'Est, il vint aussi de nombreux immigrants américains du Vermont et des autres Etats septentrionaux, assez différents des loyalistes, et cela pendant une bonne partie du dix-neuvième siècle. Ceux-là ne venaient pas tant pour des raisons d'ordre politique que pour avoir aperçu "un bout de rivière aux riches alluvions et une belle forêt de bois durs sur le coteau faisant face au soleil"[8]. Ils apportèrent dans les Cantons de l'Est leur tradition puritaine, qui était encore à la base de toute la culture de la Nouvelle-Angleterre. C'était pour eux une règle acceptée que d'aimer étudier pendant toute sa vie et, pour cela, d'ouvrir l'école à tous. Harvard, première université fondée en Amérique britannique (1636), montrait que pour les puritains bonne

instruction et piété étaient complémentaires. L'école commune existait en Nouvelle-Angleterre depuis l'arrivée des premiers colons ou presque. Les collectivités locales voyaient dans leurs écoles l'expression d'un devoir aussi bien religieux que civique, deux aspects de la vie qui à leurs yeux étaient indissolublement liés. Leur attitude d'esprit qui reconnaissait la dignité du travail temporel et qui, devant les mystères de la religion, les portait à bien garder les pieds dans les étriers, était tout ce qu'il fallait pour que se développe une conception de l'éducation non liée à une communion religieuse, mais séculière. "Séculière", cependant, voulait dire indépendante de toute église et non pas vide de toute religion. Il n'était pas question d'exclure de l'éducation les dimensions morale et religieuse de la vie. Horace Mann dont on vénère le souvenir en Amérique comme celui du fondateur de l'école publique, insistait sur deux principes: aucune croyance ne devait exercer son influence sur l'école publique, et cette école devait inculquer les valeurs chrétiennes (entendez protestantes).

Les pionniers des Cantons de l'Est, fidèles à leurs origines, n'eurent pas plus tôt construit leurs cabanes qu'ils entreprirent de construire aussi des écoles élémentaires et des académies pour leurs enfants, avec pour livre de lecture la Bible. Lorsque l'Institution royale, qui leur versait des subventions et leur envoyait quelques instituteurs, voulut exercer son autorité sur ces écoles, il y eut une vive réaction. Les pionniers ne voulaient pas de maîtres venus d'Angleterre ni d'autres pays étrangers et qui avaient l'air de regarder de haut leurs humbles habitations. Ils ne tardèrent pas, d'autre part, à mesurer ce qui les distinguait de leurs voisins catholiques romains sur le plan de l'éducation. Les catholiques, disaient-ils, n'enseignent guère autre chose que la prière et le catéchisme:

> Les fidèles sont formés et dressés à des rites et à des lois ecclésiastiques comme jamais une communion protestante n'accepterait de l'être. La liberté de pensée et d'action, en matière de religion ... leur est refusée. Un jour sur quatre de leur année est jour férié, de sorte qu'ils passent un temps considérable à écouter des prières en latin[9]...

Ce n'était pas là, aux yeux des gens des Cantons, s'occuper utilement. Une commission spéciale d'enquête du gouvernement, à l'époque des écoles de l'Assemblée (1829-1836) constata avec surprise, dit-on, le taux élevé d'alphabétisation des Cantons de l'Est, en contraste frappant avec le peu qui s'était fait dans les écoles de langue française[10].

Ces Américains, comme la plupart des protestants, avaient très fort le sens de la dignité du travail, ainsi qu'une attitude positive à l'endroit du monde matériel, et ils estimaient que tout individu exerçant le métier qui lui convenait, si humble fût-il, oeuvrait pour Dieu. Vivant presque tous à la campagne, dans une quasi-autarcie, et s'appuyant sur une organisation sociale aux mailles serrées, ils purent conserver au Québec leurs valeurs traditionnelles. On peut dire que l'alliance des pionniers venus de Nouvelle-Angleterre dans les Cantons de l'Est, avec les Ecossais, les Anglais et les Irlandais a donné une culture distincte de celle du Montréal cosmopolite et commercial. Il est certain, en tout cas, qu'en ce qui concerne l'éducation les deux populations se sont fréquemment trouvées en désaccord.

B. *FONDATION DU SYSTEME PUBLIC D'EDUCATION DU QUEBEC*

A cause de leurs divisions religieuses, culturelles et économiques, les protestants du Québec n'ont pas adopté tout de suite une attitude commune en ce qui concerne l'éducation.

Certains d'entre eux, sans aucun doute, savaient qu'en Ecosse et aux Etats-Unis les écoles publiques du dix-neuvième siècle tendaient à s'ouvrir aux enfants de toutes les églises et sectes, de même qu'en Angleterre et en Amérique, vers 1820-1830, avec les Non-sectarian Charity Schools de Joseph Lancaster. L'école "non sectaire" (non liée à une communion particulière) accueillait, malgré les différences de doctrines évangéliques (moyens de faire son salut, rapports entre la loi et l'Evangile, nature de la justification et de la sanctification, etc.), les enfants des diverses communions, laissant l'enseignement de leurs doctrines respectives à la famille et à l'église, et leur dispensait indifféremment une instruction inspirée par des principes

moraux et religieux assez généraux pour être acceptables par tous. Ces écoles étaient plutôt démocratiques, du fait que l'instruction y était destinée à tous sans distinction de condition sociale.

Cette solution apportée aux problèmes de l'éducation ne pouvait guère convenir aux anglicans. En Angleterre, l'anglicanisme était la norme instituée par la loi. Ceux qui n'y adhéraient pas devaient fonder leurs propres académies. Les anglicans craignaient fort que de réduire l'enseignement de la vérité religieuse à de simples généralités acceptables par tout le monde ne lui fasse manquer son but. Ils soutenaient que, pour eux, "une formation religieuse fondée sur un credo précis est indispensable à leur jeunesse"[11]. Dans la conception anglicane, l'enseignement ne devait pas mettre l'accent sur le développement intellectuel au point où le voulaient certains autres protestants. Comme les catholiques romains, ils désiraient des écoles où le culte, la prière et l'enseignement de la vérité salvatrice imprégneraient tout et atteindraient à tous les niveaux la personne même de l'élève. D'autre part, les anglicans n'étaient peut-être pas convaincus tout à fait autant que d'autres que la démocratie était une base aussi solide pour l'ordre social que le règne d'une élite destinée par sa naissance et par une éducation spéciale à gouverner.

L'histoire de l'éducation au Québec, dans la première partie du dix-neuvième siècle, a donc été marquée par un combat pour l'établissement des caractéristiques religieuses et sociales de l'école publique. Catholiques, laïcisants de langue française[12], anglicans, protestants "non sectaires", tous cherchaient à prendre le dessus sur les autres.

1. 1763-1837.- L'enseignement privé, anglais comme français, existait déjà, particulièrement à Québec et à Montréal, dans les premières décennies du régime anglais; le premier projet officiel de création d'un système commun d'éducation ne fut formulé qu'après les travaux d'une commission spéciale du Conseil législatif chargée en 1787 par le gouverneur, lord Dorchester, d'étudier l'état de l'éducation au Canada. La commission recommanda l'établissement d'écoles gratuites dans tous les districts ainsi que celui d'une université "non sectaire";

On sent peut-être là l'influence des idées américaines et presbytériennes du juge en chef William Smith, président de la commission[13]. L'enseignement, en Nouvelle-France, avait été l'affaire des congrégations religieuses aidées financièrement, parfois par le Roi. Il avait toujours eu un caractère religieux et catholique et sous l'influence des Jésuites il en était venu à relever de l'autorité de l'évêque de Québec. Le projet Smith, bien qu'il reçût l'appui de certains catholiques, et notamment de Mgr Bailly de Messein, évêque coadjuteur, rencontra l'opposition de l'évêque en titre, Mgr Hubert, et celle de Rome[14]. Il resta lettre morte dans l'immédiat.

Une loi scolaire fut adoptée en 1801. Elle créait un système d'éducation commun, mais c'est seulement en 1818 que fut créée, pour la mettre en vigueur, l'Institution royale pour l'avancement des sciences. Dès avant 1818, il avait été fondé quelques écoles "royales", subventionnées, dans des régions catholiques de langue française, protestantes de langue anglaise, ou mixtes du point de vue religieux, mais le clergé catholique ne leur avait guère donné son encouragement, parce que l'inspection et le droit de désigner les maîtres lui échappaient dans ces écoles.

Depuis 1814, la Chambre d'assemblée s'efforçait de légiférer en vue de la création d'écoles dont la direction resterait locale, étant donné:

> ... qu'il conviendrait infiniment mieux de laisser le Soin de l'Education de la Jeunesse, dans les paroisses de Campagne, au Curé et Principaux Habitans du lieu, tant pour le Choix des Maîtres, que pour la Surveillance. Que les Habitans craindront toujours d'envoyer les Enfants sous un Maître dont ils ne connaissent ni les Moeurs ni les Principes[15]...

Tels furent les sentiments qui inspirèrent l'adoption, en 1824, d'une loi qui permit aux autorités religieuses locales (les fabriques) de construire et d'entretenir des écoles avec leurs propres moyens financiers auxquels s'ajouteraient des subventions du gouvernement.

L'Institution royale, pendant ce temps, se heurtait à de graves difficultés. Ses problèmes financiers étaient continuels. Les sommes provenant des biens des Jésuites, qui devaient servir à l'éducation, avaient disparu dans d'autres directions. L'évêque anglican ayant exigé de présider l'Institution, alors que devait présider l'un des juges, l'évêque catholique refusa d'être syndic dans ces conditions et aucun autre représentant de l'Eglise catholique ne fut nommé. Le Conseil de l'Institution royale se composa donc de juristes, de législateurs et d'ecclésiastiques éminents, mais presque tous de langue anglaise et anglicans. A partir de 1822, les règlement de l'Institution royale conférèrent au prêtre ou ministre local, des pouvoirs de visiteur officiel auprès de l'école du lieu, mais les curés refusèrent de jouer leur rôle. L'Institution royale établit la politique, pour la désignation des maîtres dans les écoles de districts[16], de choisir des candidats approuvés par les habitants, mais la résistance fut la même dans les districts de langue française et catholiques. A divers moments, on proposa de diviser l'autorité entre catholiques et protestants pour ce qui est des écoles royales. Il fut question d'abord de deux institutions royales distinctes, puis de deux comités distincts de l'Institution royale. Ces projets, appuyés pourtant par le gouverneur, lord Dalhousie, et par plusieurs évêques catholiques successifs, échouèrent dans le heurt des antagonismes. Les protestants souhaitaient un système unifié[17] et répondant à leurs désirs; l'Eglise catholique entendait diriger elle-même les écoles destinées aux catholiques; et les députés de la Chambre d'assemblée avaient leurs idées bien à eux sur les écoles qui conviendraient au Québec.

L'Institution royale ne put jamais perdre sa physionomie anglaise et anglicane. Les districts de langue française la repoussaient à peu près totalement. Certains anglophones aussi avaient des reproches à lui faire. Telle qu'elle fut finalement constituée[18], elle ne comptait parmi ses syndics aucun représentant officiel de l'Eglise d'Ecosse, tout aussi "établie" en Grande-Bretagne que l'Eglise d'Angleterre pourtant. Certains presbytériens ne devaient pas manquer de constater qu'on ne distribuait dans les écoles que des catéchismes anglicans. Les méthodistes ne pouvaient être heureux de ce qu'on leur refusât de tenir leurs réunions religieuses dans les locaux scolaires. Et les gens des Cantons de l'Est auraient voulu exercer une autorité sans partage sur leurs écoles[19]. L'Institution royale parvint à fonder les Grammar Schools (écoles secondaires) de

Québec et de Montréal, ancêtres des High Schools de ces deux villes, et à lancer les premiers cours, assez précaires, du McGill College, mais la plupart de ses écoles disparurent dans les années trente lorsque les subventions et conditions plus généreuses de l'Assemblée législative à l'égard de son propre système scolaire vinrent lui faire concurrence.

Les écoles de l'Assemblée, inspirées du côté français par un puissant mouvement laïcisant, eurent le vent dans les voiles pendant quelque temps, puis s'étiolèrent lorsque l'Assemblée législative et le Conseil législatif se disputèrent l'autorité sur les fonds publics, et elles finirent par disparaître dans les convulsions sociales résultant de l'insurrection de 1837. Une commission d'enquête sur l'état de l'instruction publique dans le Bas-Canada, instituée par le gouverneur, lord Gosford, attribua l'état de faiblesse des écoles de l'Assemblée en 1836 à l'absence d'une autorité centrale. Le rapport de la commission semblait blâmer l'Assemblée pour ne pas avoir su faire naître un sentiment collectif de responsabilité vis-à-vis de l'éducation. Les membres de la commission, cependant, ne purent, ou n'osèrent pas, indiquer de voie à suivre pour remédier à cette lacune.

Pendant ces années-là et pendant plusieurs dizaines d'années encore, des précepteurs ou de petites écoles dans les maisons privées donnaient une instruction élémentaire aux enfants des riches protestants des villes. Pour les autres, il y avait les Charity Schools. A Québec et à Montréal il y avait des National Schools, inspirées du système de Madras d'Andrew Bell, où des étudiants participaient à l'enseignement à titre de moniteurs et où tout enseignement religieux était spécifiquement anglican. Les British and Canadian Schools, dans ces deux villes, qui existaient sous l'égide d'un comité intercommunions de citoyens, avaient recours au système de moniteurs de Joseph Lancaster[21]. L'Eglise presbytérienne américaine de Montréal[22] ainsi que les méthodistes et d'autres fondèrent leurs propres écoles à Montréal, à diverses époques. Dans les Cantons de l'Est, la Newfoundland and British North American Society for Educating the Poor (Société de Terre-Neuve et d'Amérique du Nord britannique pour l'éducation des pauvres) eut des écoles élémentaires qui donnaient "un bon enseignement des Ecritures"[23], en complément de l'oeuvre missionnaire anglicane de la Society for the Propagation of the Gospel. Ces charity Schools protestantes

accueillaient les enfants des deux sexes, de langue française comme de langue anglaise et de toute religion. L'enseignement s'y donnait en anglais. Au-dessus de ce niveau, il y avait les Royal Grammar Schools (écoles secondaires) dans les villes et plusieurs académies dans les campagnes.

2.- 1837-1846.- Le rapport de Lord Durham, en 1839, sur les affaires de l'Amérique du Nord britannique, recommande l'union des deux Canada et l'octroi à la colonie de la responsabilité du gouvernement devant le peuple. Le rapport donnait d'autre part à entendre que seule l'anglicisation éventuelle du pays apporterait une solution à ses problèmes intérieurs. La partie du rapport concernant l'éducation, publiée en appendice, adoptait aussi cette prémisse. L'enquête sur l'éducation à partir de laquelle étaient formulées ces recommandations avait été faite par une équipe que présidait Arthur Buller. Le rapport recommandait la création d'un système scolaire commun transcendant les divisions linguistiques, culturelles et religieuses, au sein duquel il y aurait un équilibre suffisant entre pouvoirs locaux et pouvoir central, et qui serait financé à la fois par des impôts scolaires directs et par des subventions de l'Etat. Quant à l'enseignement religieux, il pourrait se faire à l'aide d'un recueil d'extraits de l'Ecriture sainte, comme cela se faisait dans les National Schools, en Irlande, ou d'un recueil fait par un comité de clercs représentant toutes les communions religieuses. Un enseignement religieux complémentaire pourrait être assuré aux enfants après les heures de classe. On a dit du rapport Buller qu'il était une "tentative intéressante dans le sens de ce qui, idéalement, aurait pu être le meilleur système d'éducation pour le Bas-Canada, si les conditions de fait n'avaient pas opposé des obstacles insurmontables à son adoption"[24]. On ne s'étonnera pas que le rapport Buller ait été appuyé surtout par les "milieux seculiers d'origine britannique"[25]. Une autre proposition, celle de Charles Mondelet, était d'un intérêt plus pratique pour le Bas-Canada, tout en demeurant elle aussi plutôt idéaliste: il s'agissait d'un système scolaire sur le modèle de celui de l'Etat de New York. Mondelet partait de l'idée que l'anglais serait un jour la langue commune, au Canada, mais qu'il y avait lieu de favoriser le bilinguisme et de prévoir une certaine liberté pour l'enseignement en français. Ecoles anglophones et écoles francophones pourraient être construites à proximité les unes des autres ou cohabiter sous le même toit, de sorte que

les deux peuples en viendraient à se comprendre et à se respecter. Dans ce système scolaire commun, le "clergé, le gouvernement et le peuple"[26] participeraient ensemble à l'orientation générale et à la direction des écoles, le dernier mot appartenant toutefois au Parlement. Pour l'enseignement religieux à l'école publique, Mondelet envisageait, comme Buller, un recueil de textes bibliques réunis par les représentants des diverses communions.

Le Parlement du Canada-Uni, à sa première session, en 1841, fut saisi du projet Mondelet (qu'appuyait le gouverneur, lord Sydenham) et de quelques autres projets devant servir de modèles en vue de la préparation tellement nécessaire d'une loi sur l'éducation. Cependant, les députés étaient assiégés en même temps d'une foule ahurissante de pétitions et de suggestions et il était impossible d'envisager une solution le moindrement simple. Les catholiques tenaient à posséder leurs propres écoles, subventionnées par l'Etat; l'évêque anglican Strachan en voulait autant pour son Eglise. D'autre part, des dirigeants religieux et des communions locales, dont beaucoup appartenaient aux églises anglicane et presbytérienne du Bas-Canada, inondaient le Parlement de pétitions contre l'usage d'un recueil de textes bibliques à l'école. Ils exigeaient, pour reprendre les termes de l'une des pétitions, "que la Bible... soit reconnue comme le livre scolaire qui sera utilisé dans toutes les écoles publiques.. dans toute la province, là où des enfants protestants recevront leur éducation..."[27] Une sous-commission parlementaire chargée d'examiner tous ces points de vue finit par présenter des propositions envisageant la création d'un système scolaire commun; afin que l'on pût espérer l'adoption d'un projet de loi dans ce sens, elle dut y faire entrer une disposition prévoyant le droit de se dissocier du système pour des raisons d'ordre religieux et de créer des écoles dites "dissidentes" qui bénéficieraient elles aussi des subventions de l'Etat, à titre égal.

La loi de 1841 se révéla difficile à mettre en application, à cause de son manque de caractère pratique et de son imprécision On nomma un surintendant de l'instruction publique et deux adjoints, un pour chacune des anciennes provinces. Très vite, cependant, on dut se rendre compte que le Haut-Canada et le Bas-Canada ne pouvaient être gouvernés par une seule et même loi scolaire. L'un et l'autre avaient des coutumes et des structures

de gouvernement local distinctes, et dans l'un comme dans l'autre la majorité de la population avait sa manière à elle d'envisager la question de l'éducation. Le Haut-Canada, en conséquence, obtint une loi sur l'éducation en 1841, et le Bas-Canada, après une tentative infructueuse en 1845, eut en 1846 la loi sur laquelle repose encore le système actuel.

La loi de 1846 sur l'instruction publique confia les écoles communes de la province du Bas-Canada (le Canada-Est) à des "commissaires d'écoles" qu'élisaient, sauf à Québec et à Montréal, les propriétaires fonciers résidants de chaque municipalité scolaire. Les commissaires recevaient le pouvoir, sous la direction générale du surintendant de l'instruction publique, de posséder des biens; de construire et entretenir des écoles; d'engager et de congédier les maîtres; de déterminer le plan d'études, en n'utilisant à l'école que des textes approuvés par le "Bureau des examinateurs", à cette exception près que le prêtre, curé ou ministre du lieu choisirait lui-même les livres devant servir à l'instruction morale et religieuse des élèves de sa paroisse ou autre communion; d'assurer la visite des écoles; de lever et percevoir des impôts scolaires; et enfin de recevoir des subventions du gouvernement. Une disposition relative aux "dissidents" était reprise de la loi de 1841:

> Que lorsque dans aucune municipalité les règlements et arrangements des commissaires d'école pour la conduite d'une école quelconque ne conviendront pas à un nombre quelconque d'habitants professant une croyance religieuse différente de celle de la majorité des habitants de telle municipalité, il sera loisible aux dits habitants dissidents collectivement de signifier leur dissentiment par écrit au président des dits commissaires, et de lui soumettre les noms de trois syndics choisis par eux pour les fins de cet acte.

Les syndics dissidents recevaient les mêmes fonctions en ce qui concerne les écoles dissidentes que les commissaires en ce qui concerne les écoles communes, y compris le pouvoir de lever des impôts scolaires, et ils recevaient leur part proportionnelle des subventions de l'Etat.

Les règles adoptées ne furent pas tout à fait les mêmes que pour les zones urbaines du Bas-Canada. Les villes de Montréal et de Québec eurent chacune deux commissions scolaires, une catholique et une protestante. Celles-ci, bien que "dénominationnelles"[29], devaient admettre les élèves d'autres confessions ou communions qui le demandaient et pour lesquels il n'était pas prévu d'autre école. Les "commissaires d'écoles" de ces villes étaient désignés par le conseil municipal, ce qui fut modifié plus tard de façon à ce que trois des six membres de chaque commission soient nommés par le gouvernement provincial. Les écoles devaient être financées par les municipalités en cause, dans le cas desquelles les subventions du gouvernement étaient proportionnelles au chiffre de la population, mais très inférieures à celles que recevaient les localités rurales, moins bien desservies par des écoles privées. En fait, les commissions scolaires des villes n'avaient pas grand-chose à faire, du moins à cette époque. Plus tard (toujours au XIX^{e} siècle), en raison des transformations de la société, de plus en plus d'enfants eurent besoin de l'école publique en ville.

La loi créait aussi, à Montréal et à Québec, des "bureaux d'examinateurs" chargés de vérifier la compétence des candidats à la fonction enseignante et de délivrer les brevets d'enseignant. Chacun des bureaux d'examinateurs avait sa section catholique et sa section protestante. La loi désignait comme visiteurs des écoles les prêtres, les ministres et certains autres titulaires de fonctions publiques des localités ou des "municipalités scolaires". Leur rôle de surveillance et d'inspection, on dut s'en rendre compte, ne fut pas toujours rempli avec une bien grande fidélité.

Les lois des années 1840 tendaient à instituer dans les deux Canada[30] un système d'éducation commun, et non pas "dénominationnel" (lié aux communions religieuses). L'école devait être ouverte à tous et placée sous l'autorité de l'ensemble des citoyens du lieu, comme dans le projet Mondelet, calqué sur le système de New York. Presque tout le monde approuvait l'idée qu'un des buts principaux de l'éducation était d'inculquer aux enfants les vertus qu'il fallait pour la formation de leur caractère et de leur moralité. Les catholiques estimaient qu'on ne pouvait atteindre ce but que par une influence de l'Eglise à l'école, et les protestants mettaient leur espoir à cet égard dans l'étude de la Bible. Les lois scolaires, toutefois,

n'allaient pas jusqu'à indiquer ce que devaient être les buts de l'éducation, ni la manière dont ces buts pouvaient être atteints, non plus que la langue dans laquelle devait se faire l'enseignement. C'étaient là des questions à trancher à l'échelon de la commission scolaire locale et par la voie démocratique. Aux yeux des auteurs de la loi, la clause de dissidence n'avait pour objet que de tenir compte des cas exceptionnels où les citoyens d'une municipalité ne pouvaient absolument pas s'entendre sur la manière dont il convenait d'assurer la dimension religieuse de l'éducation. Le principe de l'enseignement "dénominationnel" ne devait nullement conduire à la fragmentation du système scolaire. Lorsque le procureur général Sherwood émit l'idée, en 1846, devant l'Assemblée législative, que l'on pourrait instituer des systèmes d'enseignement public "séparés" pour les diverses communions religieuses, ou "dénominations", Robert Baldwin le stoppa net en disant que:

> Si vous laissez toutes les dénominations avoir leurs écoles séparées, vous allez détruire tout le système des écoles communes, car les riches auront de bonnes écoles et les pauvres n'en auront aucune[31].

Dans l'ensemble du Canada-Est, l'opposition à l'uniformité d'organisation imposée par la loi scolaire de 1846 fut immédiate et puissante. Les impôts scolaires obligatoires, aspect fondamental du système, soulevèrent dans plusieurs régions ce que l'on a appelé "la guerre des éteignoirs", c'est-à-dire une obstruction active de l'organisation des écoles et la destruction par l'incendie d'écoles déjà existantes. Du côté protestant, on se plaignait de ce que la loi ne fût pas équitable pour les minorités, du fait que les syndics des écoles dissidentes n'avaient pas l'égalité des droits avec les commissaires d'écoles. Ils ne pouvaient, notamment, lever leurs propres impôts. John Dougall, directeur du Journal Montreal Witness, réagit à la loi de 1846 en lançant une campagne "pour l'école chrétienne"; il demandait qu'il y eût un surintendant de l'instruction publique pour les protestants, car on ne pouvait compter que le surintendant unique, qui serait toujours un catholique, montrerait bien du zèle en faveur de l'enseignement protestant[32]. Quant aux autorités catholiques, favorables en général à la loi de 1846, elles se montraient inquiètes de ce qu'en exigeant que les commissaires d'écoles fussent propriétaires on écartait les prêtres de ces fonctions. La loi fut révisée en 1849 et l'on fit droit à certaines de ces demandes. On permit aux prêtres de devenir commissaires d'écoles, même sans être propriétaires, et les

"dissidents" obtinrent le droit de demander aux commissaires s'ils n'étaient pas satisfaits de la manière dont les choses étaient administrées. Les rôles d'évaluation les concernant et de lever et percevoir dès lors leurs propres impôts, il semble clair, cependant, que le surintendant de l'instruction publique, J.-B. Meilleur, jugea de son devoir de sauvegarder le principe de l'école commune et de décourager la dissidence. Le fait est que, jusqu'à la Confédération, il y eut assez peu d'écoles protestantes dissidentes et encore moins de catholiques[33]. Le besoin n'en était pas véritable dans le Canada-Est, sauf dans les régions rurales où co-existaient des populations de religions différentes. En fait, la plupart des écoles, tout en demeurant écoles communes au regard de la loi, devinrent soit catholiques, soit protestantes.

3. 1846-1867.- Le principe de l'autorité locale sur l'école, qu'avaient retenu les premières lois sur l'éducation, n'assurait guère, de l'avis de certains, des normes élevées et uniformes d'enseignement. En 1851, une loi créa un corps d'inspecteurs relevant du surintendant de l'instruction publique. La Commission Sicotte, chargée par le Parlement de faire enquête sur les conditions qui régnaient dans les écoles, formula en 1853, diverses recommandations visant à rehausser la qualité de l'enseignement par une plus grande centralisation de l'autorité. Lorsque P.-J.-O. Chauveau devint surintendant, en 1855, il mit en branle une vigoureuse politique de centralisation. Une de ses premières initiatives dans ce sens fut de faire présenter un projet de loi qui affectait des fonds[34] en permanence à l'enseignement supérieur (secondaire), grâce pour une part aux revenus des biens des Jésuites, et confiait la distribution de ces subventions au Bureau du surintendant. A cette initiative de Chauveau s'opposèrent des personnalités protestantes telles qu'Alexander Galt, R.B. Somerville et J.H. Nicolls, recteur du collège Bishop's, qui voyaient un danger pour les intérêts protestants[35] dans l'attribution de tels pouvoirs à un fonctionnaire qui serait toujours un catholique. Galt préconisait plutôt un resserrement des liens entre commissaires d'écoles et conseils municipaux. Ce fut Chauveau qui l'emporta. La loi de 1856 sur l'éducation fut adoptée et le surintendant sut ensuite se faire respecter des protestants par sa compétence et son esprit d'équité

De 1856 à 1864, les relations furent assez bonnes entre francophones et anglophones et entre catholiques et protestants, qui travaillaient ensemble à l'édification d'un bon système d'écucation au Bas-Canada. On trouvait, de plus en plus, le moyen de coexister. Chauveau publiait en français et en anglais, séparément, son Journal de l'éducation. Les écoles normales créées en vertu de la loi de 1856 furent constituées de façon à tenir compte des différences de religion et de langue. Il y avait eu une tentative antérieure d'organisation de la formation des maîtres (Ecole normale de Montréal, 1837-1842), mais elle n'avait pas tenu compte de ces différences. Lorsque les nouvelles écoles normales furent créées, en 1857, il fut entendu que celle de McGill, protestante, donnerait son enseignement en anglais (tout en accordant de l'importance à la conversation française) et que l'école normale Laval, à Québec, et l'école normale Jacques-Cartier, à Montréal, enseigneraient en français. Dans l'une et l'autre situation, la minorité linguistique[36] devait se débrouiller comme elle le pouvait; le problème se posait surtout dans les écoles normales catholiques, dans le cas des Irlandais anglophones, relativement nombreux.

Il y eut ainsi une dizaine d'années de bonne entente. Le nouveau Conseil de l'instruction publique, qui se réunit pour la première fois vers la fin de 1859, après avoir été créé par une loi quelques années plus tôt, pouvait envisager l'avenir avec une certaine confiance. Il se composait de onze catholiques et de quatre protestants, ces derniers comprenant l'évêque anglican Fulford et le représentant John Cook de l'Eglise d'Ecosse, et il constituait un mécanisme de centralisation de l'autorité sur l'éducation, tout en opérant une certaine distribution de cette autorité, dévolue en droit au seul surintendant. Le Conseil de l'instruction publique était autorisé à imposer des règlements aux écoles normales et aux écoles communes, à fixer des normes pour la certification des maîtres et à dresser des listes de manuels scolaires approuvés (sauf pour l'enseignement de la morale et de la religion), entre lesquels les autorités scolaires locales avaient le choix pour leurs écoles. On trouva bientôt commode d'abandonner à des comités "catholiques" et "protestants" du Conseil, formés officieusement, le choix de certains textes scolaires destinés aux écoles de leur confession religieuse respective et qui n'avaient pas à être approuvés nécessairement par l'ensemble du Conseil. Ce fut un premier pas vers des programmes d'études distincts pour les écoles catholiques et les écoles protestnates.

La loi de 1846 avait envisagé de faire entrer l'enseignement dit "supérieur", c'est-à-dire l'enseignement secondaire, dans le système d'éducation du gouvernement, mais ce n'est que graduellement qu'y entra la plus grande partie de cet enseignement; du côté catholique, cela ne s'est fait qu'assez récemment. Les écoles n'en étaient pas moins subventionnées par l'Etat. Le Comité protestant, dans les années soixante-dix et quatre-vingt, usa de l'octroi des subventions pour obtenir que les écoles supérieures soient obligées jusqu'à un certain point de lui rendre des comptes et de se soumettre à l'inspection.

Vers le milieu du siècle, les anglicans avaient enfin renoncé à exercer leur autorité sur l'enseignement public; ils avaient même renoncé à ce qu'il y eût des écoles anglicanes au sein du système d'éducation du gouvernement. Les commissions scolaires créées à Montréal et à Québec en 1846 n'avaient été appelées que catholiques et protestantes, sans plus de précision. Nous avons vu d'autre part que la loi de 1846 n'établissait pas d'autre division que celle-là au sein des Bureaux d'examinateurs. La composition du Conseil de l'instruction publique observait la même norme générale.

Les anglicans durent de même renoncer à exercer une influence spéciale à l'Université McGill, puisqu'une nouvelle charte en fit, en 1852, une université séculière. McGill constitua dès lors une sorte de modèle pour ce qui est de l'unité d'action des protestants en matière d'éducation. Il fut entendu que McGill était protestante. Elle déclarait que son enseignement reposait sur les principes de la morale et de la religion chrétiennes[37]. Elle en vint à acquérir la réputation de représenter les intérêts des enseignants de foi protestante et finit par regrouper autour d'elle des collèges de théologie protestante. Ses gouverneurs ne furent plus nommés par la Couronne, mais choisis par cooptation, et ils représentaient les diverses "dénominations" protestantes de la province. McGill était donc protestante, mais sans être soumise à une direction ecclésiastique; elle était séculière, mais non irreligieuse: bref, un modèle tout trouvé pour faire comprendre ce qu'étaient les écoles protestantes. Certains anglicans accueillirent le nouvel état de choses avec une réserve que l'on perçoit aisément dans le discours que fit

l'évêque anglican de Montréal en 1857, à l'inauguration de l'école normale McGill:

> Il est bien clair que dans un établissement comme celui-ci, soutenu par les fonds publics et ouvert à diverses communions, il faut prévoir une certaine modification de la foi, il faut un certain compromis... et bien que je proteste contre le fait qu'on ignore la religion, fondement de toute bonne éducation, et bien que je ferai toujours entendre cette protestation, et que je n'accepte pas la présente organisation comme la meilleure en soi, mais comme la meilleure à laquelle il soit possible de parvenir, je m'efforcerai avec mes collaborateurs, dans la mesure où une part si faible soit-elle de la tâche nous incombera, de réaliser, pour le bien de cette province du Bas-Canada les fins de cette institution[38].

Le principal Dawson, au contraire, affirma que l'enseignement "non dénominationnel" avait été l'idéal recherché par les protestants du Bas-Canada depuis que la commission du juge en chef Smith l'avait recommandé en 1789[39].

L'unité se fit rapidement chez les protestants du Québec, que la Confédération prochaine destinait à une situation minoritaire dans une province où allaient apparemment dominer les valeurs canadiennes françaises, et donc les valeurs catholiques. En 1866, la Provincial Association of Protestant Teachers (P.A.P.T.) de formation toute récente et dont Dawson était un pilier, adressa à la Couronne une pétition l'implorant de faire en sorte, les protestants ne pouvant posséder au Québec "un système d'éducation général et non dénominationnel[40] comme celui du Haut-Canada, qu'il soit tenu compte de la protection nécessaire de leurs droits en matière d'éducation. Ils émettaient l'idée que les protestants devaient être autorisés à créer et diriger leur propre système d'éducation et devaient avoir le droit de payer à ce système la totalité de leurs impôts scolaires. Les auteurs de la pétition n'obtinrent pas tout ce qu'ils demandaient, mais l'Acte de l'Amérique du Nord britannique

de 1867, article 93, accorda aux minorités religieuses des garanties plus précises qu'il n'en avait été question à la Conférence de Québec de 1864. Cela fut peut-être principalement attribuable à Alexander Galt, l'un des pères québécois de la Confédération, qui fut de ceux qui allèrent à Londres négocier la loi de fédération et dont on dit qu'il fut l'auteur du projet qui servit à établir le libellé définitif de l'article 93.

4. 1867-1875.- Des lois provinciales en matière d'éducation, en 1869 et 1875, assurèrent entre catholiques et protestants une division encore plus nette de l'autorité sur les écoles, ce qui constitua une victoire à peu près complète de la confessionnalité sur l'idée de l'école commune à tous.

La loi de 1869 visait surtout, probablement, à rassurer les protestants, qui demandaient à hauts cris que l'on donne suite à une promesse faite par George Etienne Cartier avant la Confédération et suivant laquelle la province de Québec protégerait l'enseignement protestant. On continuait, chez les protestants, à réclamer la séparation complète des deux systèmes d'éducation, le catholique et le protestant. Le premier défi jeté dans ce sens au gouvernement de la nouvelle province vint des commissaires d'écoles protestants de Montréal, qui menacèrent de recourir à leur droit d'appel, d'acquisition récente, auprès du Gouverneur général en conseil si le principe des "impôts protestants aux écoles protestantes" n'était pas institué dans leur ville. L'influence des protestants au sein du gouvernement provincial était assez puissante. P.-J.-O. Chauveau, devenu premier ministre de la province et ministre de l'Instruction publique (portefeuille créé en 1867), jouissait de la confiance des protestants. Christopher Dunkin, qui jouait un rôle de premier plan dans le monde de l'éducation depuis 1837, année où il avait été secrétaire de la commission d'enquête d'Arthur Buller sur l'éducation, était trésorier de la province et porte-parole principal des protestants au sein du Cabinet. Le chef de l'Opposition, Henri Joly de Lotbinière, était protestant et sympathique à la cause. Henry Hopper Miles, ancien professeur à Bishop's, avait été nommé secrétaire anglais du ministère de l'Instruction publique et il servait

d'interprète officiel des besoins et désirs des protestants en matière d'éducation. C'est dire que la loi de 1869 traitait fort bien les protestants. Les commissions scolaires des villes avaient les moyens de se procurer les ressources financières qui, du moins dans le cas de Montréal, seraient indispensables pour le développement futur de l'école publique. Le système de comptabilité "à deux panneaux" qui fut adopté permettait aux protestants et aux catholiques de faire servir les impôts de leurs contribuables à leurs écoles respectives et de se répartir les impôts versés par les sociétés. Le Conseil de l'instruction publique était divisé officiellement en deux comités, l'un protestant et l'autre catholique, qui pouvaient siéger séparément, chacun pour ses affaires propres, mais dont les décisions devaient cependant être ratifiées par le Conseil plénier. Au surplus, la loi autorisait formellement l'un et l'autre comité à demander la séparation complète des deux comités au sein du Conseil si la chose devenait un jour nécessaire. La loi maintenant les pouvoirs du ministre de l'Instruction publique, que certains, et probablement Chauveau lui-même, voyaient comme le symbole de l'unité essentielle dans la diversité de l'éducation au Québec et comme la preuve que le principe de l'école "commune" était toujours maintenu.

La loi de 1875, qui supprima le ministère de l'Instruction publique et le remplaça par une nouvelle surintendance de l'instruction publique, résulta peut-être, du moins pour une part, de pressions de plus en plus fortes exercées sur le gouvernement provincial en vue d'une plus grande autorité des évêques catholiques sur l'éducation des enfants catholiques. La tendance ultramontaine, devenue puissante au Québec, s'inquiétait fort de l'accaparement croissant de l'éducation par l'Etat[41]. Les catholiques du Nouveau-Brunswick n'avaient pu obtenir d'intervention fédérale après qu'une loi de cette province, en 1871, eut restreint leurs droits, ce qui, bien sûr, inquiétait ceux qui au Québec revendiquaient les mêmes droits. Boucher de Boucherville, successeur de Chauveau comme premier ministre, leur était sympathique. Des protestants en vue, mais non Alexander Galt[42], étaient aussi favorables au projet de loi de 1875, pour des raisons qui leur étaient propres. L'évêque anglican de Québec, James Williams, qui allait bientôt devenir président du nouveau Comité protestant, craignait des abus du côté de l'inspection des écoles,

les postes d'inspecteurs étant attribués sur une base politique. "Il n'y a rien de bon à attendre aussi longtemps que le pédagogique ne sera pas séparé du politique"[43], avait-il déclaré publiquement. À une réunion de membres protestants du Conseil de l'instruction publique et de législateurs protestants, durant le débat sur le projet de loi, on émit le voeu qu'il fût créé deux postes de surintendant de l'Instruction publique, l'un catholique et l'autre protestant, et que les membres du Comité protestant fussent plus nombreux[44]. La loi de 1875 ne fit pas droit directement à ces nouvelles demandes des protestants, mais elle stipula que le Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, qui se composerait désormais de tous les évêques catholiques de la province, membres d'office, et d'un nombre égal de laïcs, exercerait une autorité exclusive sur l'éducation en ce qui concerne les écoles catholiques, et que le Comité protestant, composé de personnes nommées par le Lieutenant-gouverneur en conseil, après consultation des principales communions protestantes, et d'autres membres que le Comité lui-même coopterait, exercerait une autorité exclusive sur toutes les écoles protestantes recevant des subventions du gouvernement. Les subventions pour l'enseignement supérieur, dont le montant total serait divisé entre les catholiques et les protestants au prorata de leur population d'après le dernier recensement en date, devaient être réparties entre les écoles selon les décisions du comité confessionnel en cause. L'attribution des subventions pour l'enseignement primaire et la direction des inspecteurs restaient confiées au surintendant de l'instruction publique.

C'est donc à 1875 que remonte l'organisation de l'éducation en deux systèmes confessionnels au Québec. Des mesures prises ultérieurement vinrent confirmer et approfondir encore le clivage de l'autorité sur l'éducation entre la division catholique et la division protestante. Les pouvoirs du "secrétaire anglais", qui en vint à cumuler le poste de secrétaire du Comité protestant, s'accrurent à un tel point qu'il devint en fait le secrétaire exécutif et le directeur général de l'enseignement protestant, même si le titre de directeur ne lui fut donné officiellement qu'en 1925. Les nouvelles municipalités scolaires créées par décret pour répondre aux besoins résultant de consolidations d'écoles ou de développement de nouvelles zones d'habitation ajoutèrent à leur nom, après 1890, la mention "pour catholiques" ou "pour

protestants"[45]. Le caractère "commun" des deux systèmes était conservé par l'existence du surintendant de l'instruction publique et par celle du Conseil de l'instruction publique, devenu après 1925 le Conseil de l'éducation. Cependant, le Conseil ne se réunit que très rarement après 1875. Telles furent donc les conditions qui régnèrent jusqu'à l'adoption des lois de 1964 sur l'éducation.

Après la Confédération, ni les catholiques ni les protestants ne voulaient d'un système d'éducation commun pour le Québec, mais pour des raisons différentes. Les catholiques redoutaient l'influence laïcisante qu'exercerait un système étatique. Ils voyaient dans la France de l'époque l'illustration de ce qui pouvait arriver lorsqu'on laissait les jeunes lire Voltaire et les autres écrivains "infidèles". Ils se devaient, estimaient-ils, de donner aux parents catholiques des écoles catholiques. Les protestants, pour leur part, ne jugeaient pas prudent de confier les intérêts culturels de leur population minoritaire à un gouvernement ou à des fonctionnaires qui étaient étrangers à leur culture. Il se constitua donc des systèmes confessionnels. Au sein des deux systèmes, toutefois, des conceptions diverses se faisaient jour quant à ce que devait être le contenu de l'enseignement.

Dès avant la Confédération, les anglicans avaient fini par se joindre sans réticences à l'effort collectif d'édification d'un système public protestant d'éducation. Peut-être est-il significatif qu'en dépit de la présence du principal Dawson au sein du Comité protestant, et de la forte influence qu'il y exerça jusqu'aux approches du nouveau siècle, les postes officiels, comme la présidence du Comité et le poste à temps plein de secrétaire "anglais", furent confiés la plupart du temps à des anglicans[46]. La majorité des protestants du Québec avaient découvert certains principes d'unification qui prirent le dessus sur leurs divergences. Il importe de comprendre plus précisément ce qu'étaient ces principes, et en particulier de savoir ce que fut le coût de l'unité ainsi réalisée.

C. *PRINCIPES FONDAMENTAUX DE L'EDUCATION PROTESTANTE*

La plupart des protestants, en 1867, partageaient la conviction que l'éducation pour tous n'était pas seulement souhaitable, mais indispensable, tant pour l'individu que pour l'ensemble de la société. À ceux qui craignaient encore que l'instruction ne donnât aux classes inférieures des idées extravagantes sur de supposés droits, on répondait que l'instruction réduisait la criminalité en inculquant à tous de justes principes moraux, et que d'autre part l'industrie moderne devait pouvoir compter sur une discipline intérieure et une libéralisation de l'esprit que pouvait seul produire l'enseignement. Il y avait aussi le vieil argument protestant, remontant à Luther lui-même et que Joseph Lancaster[47] et d'autres répétaient aux habitants de Montréal: en devenant capable de lire, chacun devenait capable de lire la Bible et y trouvait un enseignement moral et religieux s'adressant directement à sa conscience et proportionnel à l'effort qu'il y mettait. Ces opinions faisaient peu à peu régner l'idée que l'instruction primaire était un droit universel et que ceux qui avaient la charge de la dispenser s'acquittaient par là d'un devoir civique autant que religieux. Les discours sur l'alphabétisation universelle invoquaient parfois l'argument économique, et souvent aussi celui de l'amélioration de la qualité de la vie locale et nationale par le relèvement général du niveau d'"intelligence" et par l'enrichissement intérieur des citoyens.

Une des théories de l'éducation communément admise alors était que l'école devait développer principalement les capacités mentales, les facultés, et ne chercher qu'indirectement à faire acquérir un ensemble de connaissances. Il ne fallait pas non plus développer seulement l'intelligence, disait-on, mais la "conscience" et le "coeur". La formation du caractère venait donc en premier lieu dans les buts de l'éducation.

Là où les opinions divergeaient, c'était sur les méthodes à préférer. Des professeurs de Bishop's et de nombreuses académies voyaient dans l'étude poussée des langues classiques la meilleure méthode d'éducation:

> Elles ont pour objet de discipliner l'esprit, de relever le goût et de développer le sens critique. Améliorer le goût et donner du sens critique, cela se fait communément en familiarisant l'esprit de l'adolescent avec les chefs-d'oeuvre de la littérature[48].

Cependant, les éducateurs qui suivaient la tradition réaliste de Bacon, de Comenius, de Milton, de Pestalozzi, etc., soutenaient pour leur part que "l'esprit tire d'abord ses connaissances des objets extérieurs qui agissent sur les organes des sens"[49] et qu'il importe au plus haut point, par conséquent, que l'enfant apprenne à observer les choses avec justesse. La clarté du raisonnement et la sûreté du jugement ne se développeront plus tard qu'autant qu'il aura appris à percevoir correctement. C'est donc sur les choses, non pas sur les mots, que doit se concentrer l'enseignement, particulièrement l'enseignement primaire. L'Université McGill se rattachait quelque peu à cette tendance. Tout en conservant les humanités classiques et les mathématiques comme ses disciplines de base, elle mettait aussi l'accent sur les sciences naturelles, la littérature anglaise et l'histoire. C'était une orientation réaliste qu'appuyaient en Angleterre les écrits de Herbert Spencer. McGill fournissait aussi un exemple d'orientation protestante typique vers l'"utilité" lorsqu'elle se préoccupait de formation professionnelle pour les carrières libérales. C'est ainsi qu'elle se donna des facultés de génie et de chimie pratique, après celles de médecine et de droit. La théologie vint bientôt s'y ajouter par l'affiliation des collèges de théologie de diverses communions religieuses. Dans le même esprit, McGill se montra innovatrice en ouvrant, dès les années quatre-vingt, l'enseignement universitaire aux femmes. Au niveau de l'académie, l'un des traits qui distinguaient le plus l'enseignement protestant de l'enseignement catholique était la facilité toute simple avec laquelle de nombreuses écoles secondaires protestantes accueillaient ensemble les deux sexes. L'importance accordée aux sports de compétition dans le cadre même de la vie scolaire, par exemple sous l'impulsion du directeur Williams de l'école secondaire du collège Bishop's, qui fut plus tard évêque, devint aussi jusqu'à un certain point un trait distinctif de l'enseignement protestant.

Une autre préoccupation commune des divers agents, dans l'éducation protestante, concernait les qualités humaines que l'on souhaitait et que l'on cultivait, tant chez les maîtres que chez les élèves. Les professeurs devaient avant tout faire preuve de "bonté de coeur et de haute moralité". Ils devaient éviter tout "esprit mercenaire" lorsqu'ils sollicitaient les hautes fonctions d'enseignant et ils devaient toujours donner le bon exemple à leurs élèves[50]. Leur tâche exigeait, ne cessait-on de leur répéter, un dévouement comparable à celui du pasteur; elle constituait en réalité une vocation religieuse aussi noble que la sienne. Dans les pages du Journal of Education abondaient les énumérations de vertus à cultiver chez les élèves. Margaret Robertson, de Sherbrooke, dans une dissertation qui fut primée en 1865, insistait sur "la clarté de vision mentale dont est récompensée la patience de celui qui cherche la vérité", et sur "la vigueur mentale que l'on acquiert en abordant de front et en surmontant les difficultés"[51]. L'inspecteur John Bruce, de Huntingdon, attachait une grande importance à l'effort:

> De quel côté trouvons-nous chez nous les caractères les plus braves, les plus nobles, les plus purs? Est-ce que ce n'est pas chez les hommes de travail, travail aussi bien physique que mental? Quels sont ceux qui ralentissent les progrès de notre race?... Ceux qui ne travaillent que par nécessité, par peur de mourir de faim: certainement pas nos robustes classes laborieuses, nos hommes qui se donnent tout entiers à l'effort et dont le capital est le temps, dont ils tirent parti de chaque moment. Ceux-là sont nos hommes indispensables, ils sont les ornements de l'humanité. C'est d'eux que dépend le progrès de notre société[52].

Le même Bruce touchait une autre corde caractéristique:

> Toutes nos questions doivent viser le même but, et le succès de notre enseignement doit toujours se mesurer, non pas à la quantité d'information que nous avons communiquée, mais au point jusqu'où

> nous avons renforcé le jugement et développé les capacités de nos élèves et leur avons inculqué cet esprit d'interrogation et de recherche qui assure bien mieux les acquisitions de l'avenir qu'une abondance quelconque d'information [53].

Le professeur Johnson, de McGill, indiquait deux vices que ses étudiants devaient éviter à tout prix: "l'excès de confiance et la présomption"[54].

Le catholique Léon Gérin, surnommé parfois "le père de la sociologie canadienne française", remarquait en 1897 tout l'accent que mettait l'éducation protestante sur l'initiative individuelle, ce qui distinguait l'enseignement protestant, ou anglo-saxon, de celui que dispensaient les écoles primaires canadiennes françaises:

> Les groupes à traditions communautaires développent des attitudes de dépendance, d'apathie civique, de timidité, de routine; la formation communautaire, ne développant pas le goût du succès personnel, ne pousse que faiblement vers l'instruction. Par contre, les peuples de tradition particulariste développent dans la population un esprit d'entreprise, de hardiesse, de combativité, d'initiative personnelle; l'instruction apparaît alors comme l'une des conditions de succès dans la vie. Comme ce sont les Saxons qui ont poussé le plus loin cette formation particulariste, il n'est pas étonnant de constater l'intérêt qu'ils ont porté ici comme ailleurs à l'instruction. Les Canadiens français, d'autre part, maintenant de fortes traditions communautaires, ont peu compris ou mal compris la portée de l'instruction populaire[55].

Gérin attribuait les différences entre les deux groupes à la diversité des conditions et des valeurs économiques et sociales. Il est certain, en tout cas, que l'accent mis dans l'éducation protestante sur les ressources, le sens pratique, l'autonomie de l'individu favorisait le développement de l'esprit d'entreprise, ce qu'encourageaient encore les principes et les besoins d'une économie de liberté d'entreprise.

Mais l'individualisme protestant avait des racines plus profondes encore. Il partait d'une vision de la nature de l'homme et de ses devoirs qui remontant à l'époque de la Réforme et même plus loin encore.

"Savoir, c'est pouvoir, mais c'est pouvoir le mal quand il n'y a pas en même temps une culture des facultés morales"[56], faisait observer Christopher Dunkin, député provincial et membre du Conseil de l'instruction publique, dans un dicours devant la P.A.P.T. en 1866. Pour l'époque, c'était presque répéter un lieu commun. C'est qu'on s'accordait pour estimer que l'éducation, dans une grande mesure, était affaire de morale et de religion. Margaret Robertson, de Sherbrooke, parlait ainsi des rapports étroits entre l'enseignement moral et l'enseignement religieux:

> On ne saurait éveiller en lui (l'enfant) le sens de l'immuabilité du bien et du mal, fondement de toute morale, sans lui apprendre que c'est Dieu qui est le législateur de l'univers. On ne saurait lui inculquer une juste idée de nos rapports réciproques, de nos devoirs, de nos responsabilités s'il ne sait rien de ses rapports avec son Créateur ni de ses obligations envers Lui. C'est seulement après avoir acquis le sentiment de cette responsabilité que l'enfant peut apprendre ce que sont ses plus hauts devoirs envers autrui: l'obéissance aux parents, aux maîtres, aux lois du pays, l'amour du vrai et du beau; c'est aussi en lui inculquant les préceptes et en lui faisant connaître la vie de l'Unique Parfait

> Exemple que l'on peut le mieux lui enseigner à haïr la duplicité, l'égoïsme, et la mesquinerie sous toutes ses formes[57].

Ces grandes vérités, disait M^lle^ Robertson, transcendent l'enseignement des Eglises, des communions et des sectes. Elle s'en prenait à ceux qui voudraient écarter la religion de l'école par peur du développement d'un esprit sectaire:

> Ils croient impossible de dissocier enseignement religieux et enseignement de secte. Ils ne voient pas que l'enseignement religieux, dans son acception la plus élevée, est bien distinct, bien au-delà de la simple répétition d'un credo, de la simple exposition du système de croyances d'une foi donnée[58].

Le principal Dawson, allant plus loin dans le même sens, donnait à entendre que les différences entre les divers credo protestants n'était que superficielles. Il décrivait ainsi le caractère "chrétien et protestant" de McGill, université non liée à une communion particulière:

> Elle exerce son influence... de telle manière qu'elle unit les membres des différentes communions dans l'amour et l'harmonie et constitue un exemple pratique de la grande unité qui existe sous les divisions superficielles de notre commun christianisme[59].

Beaucoup de protestants, mais pas tous cependant, jugeaient que les credo n'avaient pas leur place à l'école publique. Pour la Bible, c'était autre chose. Tous considéraient la Bible, non seulement comme la source même, pour les protestants, de la morale et de la foi religieuse mais comme le fondement de la culture occidentale. La connaissance

de la Bible constituait pour eux un patrimoine qu'il fallait transmettre aux jeunes générations afin que se conservent les valeurs de la civilation contemporaine. La présence du Livre saint dans la classe enseignait aux jeunes protestants que la Parole de Dieu, révélée dans l'Ecriture et que la conscience individuelle interprète sous la direction de l'Esprit saint, constitue le point d'ancrage ultime des buts et des valeurs de la vie. Aux yeux des protestants, c'était le respect de la conscience individuelle qui différenciait peut-être le plus l'éducation protestante de l'éducation catholique. Celle-ci, à l'école primaire, subissait la forte influence du prêtre. Au-dessus de l'école primaire, l'enseignement observait la synthèse catholique et humaniste qu'était la ratio studiorum des Jésuites, lequel comportait au Québec, à l'époque, un élément de conservatisme et d'autoritarisme favorisant le statu quo social, ce qui convenait bien à l'ultramontanisme de l'Eglise catholique dans la province. Les protestants voyaient dans un tel autoritarisme et dans la soumission d'esprit qu'il exigeait le contraire même de ce que l'on devait offrir à la jeunesse protestante. Le protestant ne devait obéir, ultimement, à aucune autorité extérieure mais seulement à sa conscience, informée par Dieu parlant dans la Bible.

Il y avait une autre caratéristique unificatrice chez la plupart des protestants du Québec, en 1867, et c'était la "Britishness", le fait d'être des Britanniques. Le principal Dawson, dans une allocution qu'il fit en 1864 et qui fut par la suite publiée et largement diffusée, réclamait pour la minorité protestante du Québec l'entière liberté de l'éducation parce que, disait-il:

> C'est, pour la minorité britannique du Bas-Canada, un devoir sacré envers ses ancêtres et envers sa descendance, envers les principes qu'elle professe, et même envers la population au milieu de laquelle elle vit, que de conserver intactes ses institutions scolaires; il doit d'ailleurs être évident pour tout esprit réfléchi que si l'élément britannique du Bas-Canada en venait à être réduit à des proportions insignifiantes,

> et la province à se franciser et se romaniser complètement, ce serait l'échec de la fédération, et les habitants du Bas-Canada seraient de ceux qui auraient le plus gravement à souffrir des conséquences de sa dissolution[60].

Dans le même discours, Dawson allait jusqu'à soutenir qu'il y avait dans l'éducation catholique un élément politique aussi bien que culturel et religieux qui faisait qu'elle n'était "pas favorable à la culture des qualités que nous estimons le plus chez les Anglais"[61]. Il s'en prenait à un manuel des Frères des écoles chrétiennes dont on se servait dans les écoles catholiques de langue anglaise. Ce livre, disait-il, "passe sous silence l'histoire et les glorieuses traditions de notre mère patrie, mais louange avec effusion la constitution et les héros des Etats-Unis, et parle de persécutions dont auraient souffert les catholiques irlandais"[62]. C'est dire que les Irlandais catholiques ne devaient pas être considérés comme véritablement "britanniques" (et pas du tout les Canadiens français), et qu'entre protestantisme et "Britishness" il y avait identité étroite.

Faire appel de la sorte à l'identité britannique de la plupart des protestants du Québec en 1867 était beaucoup plus efficace pour obtenir l'unité d'action que tout ce que l'on aurait pu dire en évoquant des principes plus purement protestants. Cela "parlait" davantage au grand nombre de ceux qui comprenaient mieux leur identité nationale et leur appartenance aux classes économiques moyennes, que l'adhésion de leur conscience aux convictions plus profondes mais aussi plus lointaines de la foi protestante. L'identification des valeurs protestantes et des valeurs britanniques devait donner sa physionomie à l'éducation protestante au Québec pendant les cent années à venir. Quant aux protestants de langue française, ils n'avaient qu'à s'assimiler en adoptant les normes culturelles britanniques, ce qui valait aussi pour les immigrants appartenant à des cultures "étrangères". On établissait une distinction culturelle profonde entre les Canadiens anglais et les Canadiens français; c'étaient deux mondes différents.

Il subsistait pourtant, visible par moments, au milieu des valeurs affirmées par l'éducation protestante, une pierre de touche qui permettait de transcender l'identification nationale et économique. L'esprit critique, né du refus protestant de ne compter en rien comme divin ce qui n'est qu'humain, faisait obstacle au dogmatisme. Et la disposition à tenter des expériences, corollaire de la conviction protestante qu'aucun esprit humain ne peut posséder l'intégralité de la vérité mais doit au contraire la poursuivre toujours plus avant, tenait ouverte pour l'éducation protestante une porte sur l'avenir.

D. *INTERPRETATIONS DIVERSES DE L'ACTE DE L'AMERIQUE DU NORD BRITANNIQUE*

On a beaucoup discuté ces dernières années de la nature exacte et de la portée des droits ou privilèges que garantit l'A.A.N.B. En 1966, Guy Houle a étudié la question dans les lois du Québec sur l'éducation et dans la jurisprudence invoquant l'article 93 de l'Acte[63]; il en est arrivé à la conclusion que, sur la base des Statuts consolidés de 1861, législation en vigueur à l'époque de la Confédération, on ne peut considérer comme protégés que les seuls droits des écoles primaires dissidentes et ceux des écoles primaires des commissions scolaires de Québec et de Montréal. Toutes les autres écoles, aux yeux de la loi, sont des écoles communes, ou bien n'existaient pas en 1867 et ne sont donc pas visées par les dispositions exceptionnelles de l'Acte. Plus encore, Houle émet l'avis qu'il n'est permis d'en appeler au Gouverneur général en conseil que dans les seuls cas où il s'agit des droits d'écoles primaires dissidentes. Les écoles confessionnelles du genre de celles des commissions scolaires de Québec et de Montréal ne sont pas des écoles de minorités et ne peuvent donc se comparer aux écoles dissidentes du Bas-Canada, non plus qu'aux écoles séparées du Haut-Canada qui leur font parallèle dans l'Acte et jouissent du même droit d'appel. Houle en concluait que le gouvernement du Québec avait toute liberté d'opérer les réformes de structures qu'envisageait, dans le système d'éducation, la Commission Parent, et par exemple l'unification des commissions scolaires.

Une étute faite en 1971 par Chevrette, Marx et Tremblay sur la constitutionnalité du projet de loi 28[64] et un rapport d'Herbert Marx, remis en 1975[65], au sujet d'un projet de réorganisation des commissions scolaires de l'île de Montréal, en sont venus d'un commun accord à la conclusion que les droits spéciaux protégés par la constitution doivent être considérés dans la perspective de la responsabilité qui incombe à la province en matière d'éducation et pour le bonheur de l'ensemble de la population; ils ajoutaient, dernière conclusion, que le gouvernement du Québec a le droit de déterminer la langue qui doit servir à l'enseignement dans les écoles.

Les protestants anglophones ont proposé des interprétations beaucoup plus libérales et plus amples des dispositions de l'A.A.N.B. relatives à l'éducation. Le rapport Howard de 1969[66] conclut, après une étude attentive, que la constitution garantit aux protestants la gestion et la maîtrise de leurs écoles, y compris le choix de la langue de l'enseignement, au niveau primaire et au niveau secondaire. Les organismes qui possèdent ces droits, d'après l'étude en question, sont les commissions scolaires dissidentes, les commissions scolaires confessionnelles et les commissions scolaires créées par des arrêtés en conseil, là où ces dernières remplacent en fait des commissions scolaires dissidentes. Plus récemment, M. T.P. Howard a soutenu[67] que depuis l'adoption, dans les premières années soixante-dix, des projets de loi 27 et 71, qui ont rendu confessionnelles toutes les commissions scolaires de la province, le gouvernement du Québec ne peut plus légalement retirer à une commission scolaire le droit de choisir la langue de son enseignement.

Un appel interjeté en 1975 auprès du Gouverneur général en conseil par l'Association des commissions scolaires protestantes du Québec demandait que la Cour suprême eût à prononcer au sujet des droits linguistiques des protestants, que le projet de loi 22 du Québec aurait violés. Mais cela fut refusé par le Premier ministre du Canada. En 1976, le juge en chef Jules Deschênes, de la Cour supérieure du Québec, s'est prononcé contre un appel analogue de dix commissions scolaires protestantes, déclarant que l'article 93 de l'A.A.N.B. garantit des droits religieux et non pas linguistiques. Toutefois, des appels récents contre la loi 101 du Québec, qui refuse aux

immigrés, y compris les anglophones venus d'autres pays ou d'autres provinces du Canada, le libre choix de la langue de l'enseignement à l'école, ont reçu l'encouragement du gouvernement fédéral.

La portée et la nature exacte de la garantie légale des droits des protestants et des catholiques au Québec sont donc loin d'être claires. Ce que l'on peut affirmer sans conteste, c'est que l'A.A.N.B. accorde à des catégories de personnes définies par leur appartenance à des religions différentes le droit d'avoir des institutions scolaires confessionnelles dissidentes. C'est qu'à l'époque de la Confédération, l'éducation était généralement considérée comme étant, principalement, affaire de morale et de religion. Les écoles étaient chargées de transmettre des valeurs et de former des caractères et, dans un système scolaire démocratique, il convenait de tenir compte des principales divisions sur le plan des valeurs.

L'étude de Guy Houle déjà mentionnée s'arrête aussi sur la définition du terme "protestant" du point de vue juridique. Il fuge fondamentale la décision de 1928 du Conseil privé qui énonce les principes suivants:

> Le mot "protestant", dans les statuts consolidés de 1861, ne peut être interprété comme signifiant "non catholique" et donc comme s'étendant aux Juifs. Et l'ensemble des protestants, bien que divisé à certaines fins en plusieurs communions, constitue lui-même une communion et peut être considéré comme constituant "une classe de personnes" au sens de l'article 93, paragraphe 1, de l'Acte de 186768.

A l'encontre du jugement de la Cour d'appel du Québec dans la cause Perron (1955), suivant lequel un membre des Témoins de Jéhovah pouvait se dire protestant parce qu'il suffisait, pour être protestant, d'être chrétien et de repousser l'autorité du Pape, Houle invoque le prononcé de la Cour suprême du Canada dans la cause Hirsch (1926), suivant lequel un protestant est "un membre ou un adhérent des communions chrétiennes issues

par voie de descendance de la Réforme du XVI^{e} siècle"[69]. Houle en infère que ni les Juifs, ni les orthodoxes, ni les Témoins de Jéhovah ne peuvent être considérés comme des protestants, puisque leurs communions religieuses ne sont pas de celles qui se sont séparées de l'Eglise du Pape au XVI^{e} siècle.

Contre cette définition du protestantisme s'élèveront ceux qui le considèrent comme étant d'abord une disposition d'esprit, ou une orientation culturelle et religieuse générale de la vie, qui transcende les dates précises et les églises organisées et qui peut avoir des héritiers par filiation spirituelle sans rattachement organique aux églises qui firent la Réforme au XVI^{e} siècle.

Les protestants du Québec ont préservé avec soin, nous le verrons plus loin de façon détaillée, le principe de la séparation organique de l'école et de l'Eglise à titre d'institution. L'Acte de l'Amérique du Nord britannique, en parlant des catholiques et des protestants comme de catégories parallèles de personnes, se trouve à masquer l'idée fort différente que les uns et les autres se font des garanties que leur accorde la constitution, et de ce qu'implique pour eux-mêmes l'éducation confessionnelle.

CHAPITRE III

ASPECTS DU DEVELOPPEMENT DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT AU QUEBEC, 1875-1975

Le Comité protestant du Conseil de l'instruction publique, grâce aux dispositions des lois de 1869 et 1875 sur l'éducation, assuma une autorité à peu près complète sur la direction générale de l'enseignement protestant au Québec. Il ne le fit pas, cependant, à partir d'un mandat explicitement défini, ni en vue d'objectifs déterminés; même les termes "écoles protestantes" et "éducation protestante" n'avaient pas fait l'objet d'une définition précise. Lorsqu'on n'était pas d'accord sur les buts de l'éducation et les méthodes à adopter, on recourait à la discussion et l'on prenait des décisions pratiques au fur et à mesure que des problèmes se posaient. C'est pourquoi il ne faut pas chercher de cohérence parfaite dans les principes observés par le Comité au long des années, de 1875 à 1964, année où il a cessé d'exister. Lorsque la composition du Comité changeait, telle ou telle opinion s'effaçait un peu ou prenait le dessus. Au niveau des commissions scolaires et dans les écoles, on préférait de même les décisions pratiques à l'application de théories préalablement énoncées. Les valeurs fondamentales que l'on acceptait et auxquelles se conformaient les décisions prises n'étaient guère analysées explicitement; elles ne faisaient que fournir un cadre culturel et religieux, assez général, qui identifiait l'enseignement protestant au Québec et le distinguait de l'enseignement catholique.

Dans le présent chapitre, nous allons voir un peu de quelle façon l'enseignement protestant, au long des années, a su maintenir le lien entre les valeurs qu'il observait et les transformations constantes de la société. Nous pourrons, chemin faisant, examiner ces valeurs en elles-mêmes ainsi que la façon dont on décidait de ce qui était prioritaire. Les questions qui nous paraissent se prêter le mieux à un tel examen sont: a) l'évolution de la conception que l'on se faisait des buts de l'éducation; b) la place faite aux Juifs dans le système d'éducation protestant; c) les dispositions relatives à l'enseignement moral et religieux.

Les systèmes d'écoles publiques n'ont pas coutume de n'avoir qu'un seul et unique but. Il y en a d'ordinaire toute une diversité, qui sont plus ou moins distinctement énoncés et qui prennent plus ou moins d'importance suivant l'humeur des époques successives.

Nous allons nous pencher sur ce qu'a été l'histoire de ces buts dans l'enseignement protestant au Québec, en tenant compte des rubriques suivantes qui évoquent les motifs dominants de l'éducation aux époques successives: 1. Formation de la discipline personnelle; 2. Transmission du patrimoine de connaissances; 3. Préparation à la profession, 4. Culture de la fierté nationale; 5. Formation du caractère et de la moralité; 6. Encouragement à la participation démocratique; 7. Culture des potentialités individuelles.

1. Formation de la discipline personnelle.- Les écoles primaires communes et les "écoles supérieures", pour un esprit du XIX^e^ siècle, n'étaient guère comparables. Les premières étaient destinées principalement aux enfants pauvres et aux gens des campagnes qui voulaient apprendre à lire, écrire et compter afin d'améliorer leur sort économique, de participer à la vie civique à un niveau plus élevé, ou simplement de se relever à leurs propres yeux et à ceux de leur milieu. Les écoles "supérieures", elles, donnaient souvent l'enseignement primaire aussi bien que l'enseignement à des niveaux au-dessus du primaire, et cela sur le modèle des Grammar Schools britanniques ou des "académies" américaines. Elles avaient préservé la tradition humaniste et visaient à civiliser les garçons pour en faire des gentlemen, les filles pour en faire des ladies. Les High Schools et les académies enseignaient surtout les langues classiques de l'Antiquité, les mathématiques et, parfois, les rudiments des sciences. Vers 1870, cependant, les maîtres des écoles communes et ceux des écoles supérieures estimaient d'un commun accord que le but ultime de l'éducation était de dégager et de développer chez l'élève les capacités des nombreuses "facultés" composant l'esprit humain. A l'assemblée inaugurale de l'école normale de McGill, en 1880,

un orateur mettait ses auditeurs en garde:

> Rappelez-vous que ni la mémoire seule, ni la faculté de raisonnement seule, ni même les deux ensemble, si importantes soient-elles, ne sont la totalité de ce que vous avez à développer. Il faut éveiller l'imagination. Il faut former le goût. Il faut tirer tout l'esprit du sommeil de l'enfance. Et non seulement faut-il éveiller chacune des facultés, mais il faut la stimuler et l'exercer à tous les efforts dont elle est capable[1].

On aiguisait l'esprit et on entraînait le corps par des exercices, soit en classe, soit sur le terrain de jeux, afin que l'élève apprenne à se dominer lui-même et à surmonter les circonstances contraires. Le sens moral, comme les autres "facultés", se renforçait par la discipline et par l'exercice. Le succès de l'éducation reçue se mesurait à la "qualité supérieure" et au "fonctionnement" des personnes instruites, et non pas aux connaissances qu'elles avaient amassées. Il est significatif que les premiers "bureaux d'examinateurs" chargés de délivrer les brevets pour l'enseignement dans les écoles du Québec attachaient plus d'importance aux attestations de bonne vie et moeurs fournies par le curé ou le pasteur, de même qu'à l'entrevue avec le candidat, qu'à toute forme d'examen par écrit.

Les écoles protestantes d'aujourd'hui ont conservé cette conception de l'éducation en tant qu'exercice et discipline de l'esprit et du corps, bien qu'elles l'aient adaptée aux manières dont on comprend à présent le développement humain et le déroulement intérieur de l'acte d'apprendre. On peut dire sans crainte d'erreur, cependant, que cette conception, depuis le début du siècle, ne règne plus au-dessus de tout comme autrefois.

2. Transmission du patrimoine de connaissances.- Graduellement, au long du XIXe siècle, l'idée que l'on se faisait généralement du savoir finit par évoluer. L'ère de l'imprimerie avait conditionné les gens à considérer tout savoir comme transposable dans les pages d'un livre. Les méthodes scientifiques de recherche avaient produit une masse de données que devait assimiler quiconque voulait pousser la recherche plus loin. Toute connaissance empirique et objective était réputée constituer un fait, une vérité positive. Le savoir était quelque chose que l'on "possédait", comme on possède une marchandise, et qui pouvait se mesurer.

Au même moment, en Angleterre, Herbert Spencer s'en prenait à l'enseignement classique, le disant coupé de la réalité, et voulait que les écoles enseignent davantage les sciences et les autres matières plus orientées vers les tâches de la vie contemporaine. Spencer exerça une influence extraordinaire sur l'éducation. Les manuels scolaires sur une foule de matières modernes proliférèrent.

Au Québec, le coup de mort fut apparemment porté au vieux modèle de l'esprit humain en tant que constitué de "facultés", par le retour en force des idées herbartiennes dans l'enseignement britannique et américain, vers la fin du siècle. Johann Friedrich Herbart, philosophe allemand de l'éducation qui vécut au début du XIXe siècle, donnait une explication de la manière dont l'enfant apprend qui, en pratique, signifiait que l'on doit exposer l'enfant directement à son patrimoine culturel afin qu'il s'en imprègne. Gavé d'idées et de représentations littéraires, historiques et artistiques organisées rationnellement et appropriées à ses besoins personnels et à son développement, l'enfant venait en contact avec les exemples et les pensées les plus nobles de la race. La motivation à laquelle on attachait le plus d'importance était l'"intérêt", et non plus la discipline et le développement de l'aptitude à raisonner. L'étude de l'histoire et celle de la nature supplantèrent l'étude des "langues mortes". L'herbartisme, devant la prolifération des matières à enseigner, demandait bien qu'on les considérât comme constituant un tout dont les parties étaient liées entre elles et se prêtaient à des corrélations permettant d'économiser du temps, mais il n'en restait pas moins que l'enfant se trouvait

désormais devant des quantités supplémentaires de connaissances à assimiler pour son bien, son bien actuel comme son bien futur. Pour ce qui est de la formation du caractère, elle se ferait toute seule, croyait-on, sous les rayons bienfaisants des lumières de la nature et de la sagesse de la race.

L'acceptation implicite par les enseignants de ce que l'éducation, une fois acquises les techniques de base, consistait principalement à assimiler de l'information, fit que les années 1885 à 1915 virent l'apogée, peut-être, de la popularité des examens écrits à l'école protestante du Québec. Les universités imposaient une série d'examens dans des matières diverses à ceux qui voulaient s'inscrire à leurs cours. Les candidats aux carrières de l'enseignement devaient passer par écrit des examens sur l'art d'enseigner aussi bien que sur les nombreuses matières du programme scolaire. Les élèves passaient des examens imposés du dehors pour pouvoir monter d'un niveau à un autre depuis l'entrée à la Model School (5e année). Les maîtres avaient la tentation de "coller" au manuel et d'enseigner d'après les examens des années précédentes. Les élèves passaient des heures à apprendre par coeur et enfourner les choses qu'ils auraient besoin de se rappeler, peut-être, le jour du prochain examen. Ils devaient en venir à croire que tant vaut le succès aux examens, tant vaut l'homme. On faisait appel constamment à l'esprit d'émulation et de compétition. Ceux qui avaient les meilleures notes voyaient paraître leurs noms dans les journaux. La générosité des personnes fortunées fournissait aux écoles et aux universités des sommes destinées à la création de prix pour stimuler et récompenser l'étude. A.W. Kneeland, le grand éducateur qui soutenait dans les pages du Record, en 1908, comme il le faisait au sein du Comité protestant, que les examens écrits auraient dû être donnés et corrigés plus souvent par le maître lui-même, afin de jouer un rôle pédagogique et non pas seulement servir à l'évaluation de l'élève[2], Kneeland lui-même n'en était pas moins d'avis que c'était un des buts secondaires des examens que de montrer à qui il convenait de remettre les prix. C'est seulement dans les années 1920 que furent enfin contestées avec succès la règle de l'examen écrit, imposé de l'extérieur, et la conception de l'éducation qui en était le point de départ.

3. Préparation à la profession.- Il y avait par moments des heurts assez passionnés, dans l'enseignement protestant du Québec, entre tenants des études classiques et tenants de la préparation à la profession. La High School de Montréal, qui donnait des cours commerciaux en 1870 lorsqu'elle passa sous l'autorité du Protestant Board of School Commissioners mais cessa de le faire en 1877, fut le lieu de vives polémiques dans les années 1880, lorsque le programme classique fut contesté. Après l'incendie de 1891, l'école fut reconstruite et un nouveau recteur, E.I. Rexford, nommé; on reconstitua un "département" commercial. Le Prospectus de 1900-1901 en décrit le programme comme étant "un cours d'anglais, à distinguer d'un cours d'études classiques" ayant pour objet de "donner une bonne formation anglaise à ceux qui ne désirent pas entreprendre les études classiques ni les études scientifiques... Il ne comporte pas de latin et met l'accent sur l'anglais, le français et les matières commerciales au long des trois années de sa durée"[3].

Chez les protestants des Cantons de l'Est, la question se posa à l'occasion de protestations contre le règne de l'examen écrit à l'école, et particulièrement de l'examen terminal imposé par l'université[4]. On se plaignait de ce que l'éducation pratique dont avaient besoin la grande majorité des élèves, destinés à gagner leur vie dans l'agriculture, le commerce ou les métiers spécialisés, fût sacrifiée aux prédilections, aux besoins et aux préjugés des universitaires. L'inquiétude à ce sujet était alimentée pour une part par la crise que créaient dans les milieux ruraux l'exode des jeunes vers les grandes villes et, dans les petites villes comme à la campagne, la diminution de la population anglophone.

Ceux qui demandaient davantage d'enseignement pratique à l'école reçurent un appui incommensurable du philanthrope William Macdonald, dont plusieurs initiatives visèrent à rendre aux jeunes le goût de la vie rurale. La principale de ces initiatives fut la fondation à Sainte-Anne-de-Bellevue d'un collège de niveau universitaire pour les études agronomiques et les études d'économie domestique. Une contribution financière de Macdonald permit aussi de créer en 1908, et de soutenir ultérieurement, une nouvelle School for Teachers au Collège Macdonald pour remplacer l'école normale de McGill.

Dès lors les maîtres, du moins ceux de l'enseignement primaire, reçurent leur formation dans un cadre semblable à celui où beaucoup d'entre eux devaient faire leur carrière. De nouveaux cours, d'un caractère pratique (agriculture, travaux manuels, économie domestique), s'ajoutèrent bientôt au programme, comme l'avait fait l'hygiène quelques années avant. Ces matières ne faisaient l'objet que d'examens locaux. On peut penser qu'elles relevaient beaucoup l'intérêt et l'estime de soi chez les élèves qui ne suivaient pas le programme général.

L'enthousiasme pour la formation professionnelle rurale au Québec protestant fut bientôt dépouillé de ses aspects romantiques. Bien que ralentie, la dépopulation des campagnes ne cessait pas. La cause de l'enseignement pratique passa entre les mains de ceux que préoccupaient les besoins industriels croissants du Québec, de même qu'entre celles des éducateurs qui cherchaient à retenir les jeunes plus longtemps à l'école au cas où ils en viendraient à vouloir pousser plus loin leurs études et leur développement personnel.

Le débat philosophique entre tenants de la formation professionnelle et tenants de l'humanisme se poursuivit. Aux uns qui disaient qu'"il est infiniment plus important de former des hommes qui sauront protéger nos forêts, nos canaux et nos mines que des hommes capables de nous entretenir de la philosophie de Hegel ou de Kant"[5], les autres répliquaient que "l'éducation devrait rendre un homme capable de vivre et pas seulement de gagner sa vie"[6].

En 1931, le programme des écoles protestantes fut réformé. Il y eut dès lors, au degré secondaire, un programme "général" pour les élèves désireux de passer rapidement à l'apprentissage d'un métier ou au marché du travail, et un programme "académique" pour ceux qui se destinaient aux études universitaires. La plupart des élèves, cependant, s'inscrivaient aux cours "académiques" ou bien abandonnaient leurs études secondaires. Il était, semble-t-il, quelque peu humiliant de s'inscrire au programme général, vu comme étant destiné aux élèves "guère intelligents"[7].

Dans les années quarante et cinquante, on fit de nouvelles tentatives pour répondre aux besoins de formation professionnelle directe. La loi de 1943 sur la fréquentation scolaire obligatoire eut pour effet de retenir en plus grand nombre encore garçons et filles sur les bancs de l'école. Puis, à la fin de la guerre, la démobilisation des militaires et l'expansion industrielle des années cinquante exercèrent de nouvelles pressions sur les écoles pour qu'elles assurent "l'égalité des chances pour tous". Les écoles protestantes firent beaucoup pour répondre à la demande, mais il subsistait un certain ton élitiste, intellectuel. Chez les protestants du Québec, toutefois, l'opinion populaire ne jugeait pas ce défaut aussi marqué qu'à l'école catholique.

Le tableau n'est plus tout à fait le même depuis la réforme de l'éducation qu'ont vue les années soixante. Les écoles secondaires polyvalentes et les collèges d'enseignement général et professionnel (C.E.G.E.P.), qui offrent un large éventail de programmes d'études, ouvrent à la plupart des jeunes du Québec soit la formation professionnelle, soit la préparation aux études universitaires. Les problèmes n'en subsistent pas moins. Comment rapprocher davantage les études culturelles générales de ce que seront plus tard les préoccupations professionnelles de l'élève? Et de quelle façon la formation professionnelle tient-elle compte dans ses programmes des dimensions morale et religieuse de l'exercice d'une profession?

4. Culture de la fierté nationale.- L'école protestante du Québec a toujours considéré comme l'un de ses devoirs principaux le développement chez l'élève de l'orgueil national et de la loyauté envers le pays. Pendant bien des années, l'éducation patriotique a été tournée vers l'Empire britannique. La veille de la Fête de la reine Victoria (Victoria Day, 24 mai férié) était pour les écoliers le Jour de l'Empire (Empire Day). Cette journée, toujours chargée d'émotion nationale, impressionnait plus les enfants, sans aucun doute, que le Jour du Canada (Dominion Day), qui survenait en été, quand on n'était plus à l'école. Maîtres et élèves savaient que le soleil ne se couchait pas sur l'Empire britannique et que celui-ci devait son succès aux vertus de l'homme britannique. Lillian Robins, en 1898, exhortait ainsi les institutrices ses consoeurs:

> Recherchons, nous autres Canadiens, les capacités et la solidité du caractère anglais; soyons vrais dans l'action comme dans la parole, haïssons le faux dans le vêtement et l'ornement, visons dans la vie publique comme dans la vie privée à la vérité, cultivons les qualités qui donnent à l'Anglais son allure franche et virile. Ne soyons pas, comme tant d'autres races, dominés par un aspect unique de ce qui nous entoure[8].

Alors que certains éducateurs éprouvaient une calme fierté à la pensée de la "tolérance réciproque, du "franc-jeu", de l'empressement de tous à défendre chacun dans l'exercice de son droit individuel, du respect profond de la loi instituée", qui passaient pour autant de traits caractéristiques du peuple qui avait "inventé l'autonomie politique locale"[9], d'autres citoyens y allaient davantage de main de maître:

> L'éducation impériale a sa place dans chacune des écoles... Les maîtres doivent devenir progressifs, presque agressifs dans leur impérialisme. C'est la nécessité la plus pressante de notre éducation, aujourd'hui[10].

Les milliers de Juifs européens qui affluèrent à Montréal dans le premier quart de notre siècle y trouvèrent une population protestante qui, soit discrètement, soit bruyamment, se montrait convaincue de la supériorité sans conteste des valeurs et des coutumes britanniques.

Après l'adoption du Statut de Westminster de 1931 et l'apparition du Commonwealth des nations britanniques à la place de l'Empire, les écoles modifièrent l'accent de façon notable en faveur de ce qui était canadien. L'histoire du Canada, la littérature canadienne, les affaires publiques

canadiennes furent prises davantage au sérieux et continuèrent d'occuper une place importante dans les programmes d'études. L'éducation patriotique perdit son caractère sentimental et ne fut plus dénuée de tout regard critique comme à l'époque du britannisme. La plupart des maîtres, dans les écoles protestantes, approuvaient sans doute le point de vue de W.O. Rothney, professeur de pédagogie à Bishop's et membre du Comité protestant, qui écrivait en 1934:

> Peut-être ne nous rendons-nous pas compte suffisamment que la vraie loyauté n'est pas dans l'appui aveugle, mais dans l'analyse critique, dans l'étude des faits, dans la connaissance des questions débattues, dans l'examen soigneux des preuves et dans les convictions raisonnées qui permettent au citoyen d'être loyal de façon utile.
>
> Enseignons à nos élèves le respect de la loi, mais enseignons-leur aussi que seules les lois justes méritent le respect et qu'il incombe aux citoyens de veiller à ce que les lois de leur pays soient dignes de respect.
>
> Inculquez à vos élèves les bonnes attitudes à l'endroit des minorités. Qu'ils sachent qu'une majorité ne fait pas toujours bien en se permettant tout ce que la constitution l'autorise à faire. Qu'ils sachent que les minorités sont précieuses, et qu'il faut les traiter avec respect... Les plus grandes réformes du passé ont pris naissance dans le coeur et l'esprit de minorités[11]...

Les élèves des écoles protestantes s'identifiaient comme Québécois, non pas tant par l'attention portée à l'histoire, à la littérature ou aux affaires publiques du Québec, souvent à peu près nulle chez eux, que par le fait qu'il leur était demandé d'acquérir une certaine connaissance du français parlé. Les éducateurs protestants imposaient en

effet cette connaissance depuis 1886[12]. Les résultats à cet égard dépendaient d'ailleurs pour beaucoup de l'attitude des milieux scolaires locaux.

5. Formation du caractère et de la moralité.- Dans les années qui suivirent la Première guerre mondiale, une chose faisait l'unanimité au Canada en matière d'enseignement public, et c'était la nécessité d'améliorer la formation morale des élèves. Une conférence nationale sur la formation du caractère, initiative des milieux dirigeants des affaires, eut lieu à Winnipeg en 1919. Elle adopta des résolutions relatives à "la nécessité d'approfondir et de renforcer les éléments moraux et spirituels de notre éducation nationale"[13]. La conférence signalait en particulier des maux tels que "l'accent qui est mis partout sur les méthodes de la concurrence dans l'industrie et le commerce" et "la perversion de la motivation que produit la trop grande importance attachée à la rémunération du travail au détriment de l'intérêt pour le service rendu", et elle prêchait "la pratique de la collaboration aussi bien dans les jeux en équipe que dans les travaux scolaires"[14]. Une seconde conférence prévue pour 1922 devait avoir ces objectifs:

> Stimuler l'intérêt dans tout le Dominion pour l'éducation en tant qu'instrument de vie, et non pas seulement comme gagne-pain; montrer la nécessité d'une redéclaration des valeurs et tenter d'arriver à ce qu'on ne mette plus l'accent comme aujourd'hui sur les aspects matériels de la vie, en négligeant à peu près complètement l'aspect spirituel[15].

Au Québec, les enseignants protestants exercèrent des pressions auprès des autorités pour qu'une plus grande attention fût portée à l'enseignement moral et à celui du civisme[16]. Le Comité protestant, sous l'impulsion notamment d'E.I. Rexford et, plus tard, de W.O. Rothney, s'efforça de créer des programmes dans ce sens. Le Comité, en 1934, déclara: "... La formation du caractère et la préparation à une vie civique utile constituent les buts premiers de notre système d'éducation"[17]. De nombreux articles de The Educational Record, dans

les années trente et quarante, montrèrent que l'on pouvait enseigner la morale et la religion par l'enseignement même de la littérature, de l'histoire, de la géographie, de l'arithmétique et même de la chimie. N'écrivait-on pas, à propos de la chimie:

> On peut prouver de bien des manières que les choses les plus précieuses de la vie ne sauraient être pesées et mesurées, ni soumises à l'analyse scientifique[18].

Le mouvement pour la formation du caractère, dans les écoles protestantes du Québec, finit par se fondre et par disparaître dans le mouvement de l'"éducation active", dont il était si voisin. En 1944 encore, pourtant, G.W. Hewson, de la West Hill High School, pouvait énumérer succinctement comme ceci les buts de l'éducation protestante:

> L'évolution en un individu maître de soi, la compréhension des lois de la nature, l'appréciation des droits et devoirs d'une société organisée, et la foi en Dieu[19]...

Ce qui n'était pas tellement différent de ce que recherchaient Rexford et Rothney.

6. Encouragement à la participation démocratique.- En 1913, la direction de The Educational Record portait un jugement favorable sur une nouvelle philosophie pédagogique, celle de John Dewey, selon laquelle on disait: "dans la formation morale de l'élève et dans l'enseignement, le maître doit rechercher le bien de l'ensemble de la société. L'école doit être une société en miniature"[20]. Après la Première guerre mondiale, les théories de Dewey commencèrent à pénétrer l'enseignement protestant du Québec. E.C. Woodley, en 1924, grondait les maîtres qui jouaient "le rôle glorieux de celui qui dispense l'instruction, au lieu du rôle, bien plus noble, de celui qui cherche avec l'élève". Il recommandait aux maîtres, "puisque l'école constitue une cellule sociale, ... un microcosme...", de s'adresser constamment, "non pas aux individus en tant que tels, mais à la classe

entière en tant que telle" et de "viser à ce que toute la classe ait le sentiment d'un devoir à l'endroit de ses membres les plus faibles"[21]. Lorsque W.P. Percival devint directeur de l'enseignement protestant, en 1930, les idées liées à la "méthode active" en vinrent presque à faire la loi. Percival encouragea avec vigueur la "méthode de l'entreprise", qui faisait coopérer les élèves à un travail intéressant, pour lequel ils faisaient leurs propres recherches et se construisaient un programme d'action avec l'aide et les conseil du maître. C'était "apprendre par la pratique". Cela devait faire naître des attitudes telles que "le désir de trouver par soi-même", "l'esprit critique", "la tolérance et la responsabilité", "l'appréciation des contributions des autres... et du travail bien fait", "l'expression de soi par la création", "la disposition à coopérer", et "la sympathie... à l'endroit des défavorisés, des étrangers et des autres"[22]. Un autre trait encore de la méthode active était l'importance que l'on attachait aux conseils étudiants.

Les tenants de la méthode active avaient bien du mal à s'accommoder du rigide système d'examens des écoles protestantes. Rothney, inspecteur d'écoles en 1928, avait écrit dans un de ses rapports:

> Il n'y a peut-être pas d'amélioration à attendre sous notre régime actuel d'examens. Nous devrons pourtant, tôt ou tard, renoncer à l'idée que l'école est avant tout un ensemble de classes où s'enseignent des matières, et en venir à voir l'école comme un lieu où des êtres humains en voie de croissance se réunissent pour vivre sainement une partie de leur vie actuelle et pour recevoir des conseils, une orientation, de l'exercice et de l'élan en vue de poursuivre la même vie saine lorsqu'ils ne sont pas à l'école[23].

Rothney s'opposait aux examens parce qu'il était convaincu que "la concurrence, comme loi de la vie, c'est un échec"[24]. Les défenseurs de la méthode active estimaient que donner des rangs à des individus participant à un projet collectif faussait leur éducation. Percival était d'avis, cependant, que l'on continuerait pour quelque temps encore à avoir recours aux examens; le tout était de savoir s'en servir dans une perspective plus éducative.

La méthode active eut des effets plus que notables sur les écoles protestantes qui furent construites en si grand nombre après la Deuxième guerre mondiale. Gymnases, cuisines, salons, aménagements pour le sport, tout cela attestait que l'école devait prolonger la vie ordinaire et constituer elle-même un milieu de vie. On retrouvait là, pour une grande part, l'influence de Percival, qui avait écrit dans son ouvrage Life in School:

> Les édifices scolaires sont des signes extérieurs et visibles de l'intérêt intérieur et spirituel que la communauté porte à ses enfants[25].

La méthode active dans les écoles protestantes du Québec, du moins en tant que "croisade", s'effaça de la scène au cours des années cinquante. Tant les parents que les maîtres lui reprochaient d'avoir fait négliger l'enseignement des matières de base; des commentateurs se désolaient de ce que l'école offrait "si peu à l'esprit"[26], et des universitaires se plaignaient de ce que les jeunes ne leur arrivaient pas suffisamment préparés. Cyril James, principal de l'université McGill, réclamait une meilleure méthode de dépistage des "étudiants supérieurs" auxquels on devrait accorder une aide financière pour qu'ils étudient à l'université. "La biologie n'est pas démocratique, et il n'y a pas de genre d'éducation qui puisse être tout pour tout le monde"[27], faisait observer Cyril James. On devait renoncer à la méthode active, c'était clair. On avait cru trop facilement que l'organisation pouvait transformer la société par le simple biais de l'éducation.

Le Handbook for Teachers de 1957 énonçait huit principes à observer par les enseignants pour réaliser les buts de l'éducation. Celui qui a trait au "caractère" et au "civisme" vient en huitième et dernière place, après ceux qui s'intitulent "maîtrise des outils fondamentaux de l'étude" (numéro un), "aspects de la pensée humaine et connaissance que le maître juge importantes et précieuses", enchaînement dans les "procédés de la pensé logique", et d'autres[28].

7. Culture des potentialités individuelles.- Les lois du Québec créant le ministère de l'Éducation et le Conseil supérieur de l'éducation ont un même préambule dans lequel il est dit que "tout enfant a le droit de bénéficier d'un système d'éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité"[29].

Cet énoncé est le reflet des théories contemporaines relatives à l'hygiène mentale et au développement de la personnalité. On rappelle souvent aux enseignants d'aujourd'hui qu'ils doivent tenir compte de "la totalité de la personne" et que l'enfant, pour que s'épanouissent ses potentialités innées, doit se sentir en sécurité et à sa place dans la classe. On part généralement du principe que les mauvaises habitudes ou les mauvaises attitudes résultent d'une éducation insuffisante ou de quelque blocage du développement de la personnalité. Une bonne éducation dégagera ce qu'il y a de sain au fond de la personne. Une étude du Conseil supérieur de l'éducation intitulée "L'Activité éducative" et publiée en 1970, comparait des modèles "organiques" et "mécaniques" d'éducation et poursuivait ainsi, au sujet des principes de base du modèle organique:

> L'étudiant possède en lui-même les principales ressources nécessaires à sa croissance, à son développement, à son orientation et à ses choix. Il est capable d'initiative, d'autonomie, de décision personnelle, d'engagement actif dans le processus de sa formation[30]...

L'année suivante, un rapport du Conseil supérieur indiquait ainsi les implications d'un tel modèle d'éducation du point de vue de l'enseignement:

> A partir de là, il est né une pédagogie dans laquelle l'accent est mis sur la créativité et l'évaluation personnelle, bref sur la prise en charge par l'élève de sa propre formation[31]...

La théorie pédagogique que reflète et énonce le Rapport Parent, appelée parfois la "méthode active", part de ce modèle "organique".

Les points de vue sur l'éducation fondés sur la dynamique du développement humain que décrivent les théories modernes de la personnalité, sont en vogue dans les milieux protestants de l'éducation, au Québec, depuis au moins le début des années cinquante, époque où des voix s'élevaient de toutes parts pour demander que l'on s'occupe davantage du développement de la personne. Le "respect des différences individuelles" était le corollaire du concept de la globalité de la personne, et devint par la suite un slogan de l'école. On organisait les classes de façon à répondre aux besoins des élèves rapides de même qu'à ceux des élèves lents. Il fallait tenir compte de celui qui faisait peu de progrès et de celui qui en faisait plus que les autres. Les enfants de la banlieue et ceux des taudis ne venaient pas du même contexte social, et de cela aussi il fallait tenir compte dans chaque cas. Les handicapés avaient besoin d'une attention particulière. Les protestants francophones devaient pouvoir compter sur l'enseignement dans leur langue. Il fallait, disait-on, un conseiller en orientation dans chaque école secondaire, non pas seulement, désormais, pour aider les élèves dans le choix de leur carrière, mais aussi pour les conseiller dans leurs problèmes d'ordre affectif et dans leurs efforts individuels de développement. Le Comité des programmes d'études de la P.A.P.T., qui exerça une grande influence dans l'établissement des programmes d'études des écoles protestantes, estimait qu'il fallait offrir, non seulement dans l'ensemble des études mais dans le programme de chacune des matières, des options tenant compte des différences individuelles entre élèves[32]. Le

Comité protestant se mit à s'intéresser à la "promotion par matières". De nombreuses écoles en tentèrent l'expérience et l'adoptèrent. On peut penser que vers 1962 les maîtres, las de l'insistance sur l'individualité de chaque élève, comprirent facilement ce que prêchaient les enthousiastes de la machine à enseigner et des textes programmés:

> La machine, ou le texte programmé, n'avance d'un pas que lorsque l'élève est prêt, et non lorsque le maître pense qu'il l'est.
>
> Apprendre est une opération très personnelle, intérieure, et aucun maître, si doué soit-il, ne peut apprendre pour l'élève.
>
> Le programme est infiniment patient; sa leçon est toujours préparée; jamais il n'est fatigué ou "pas dans son assiette". Ce n'est pas le cas de tous les maîtres[33]...

A l'heure actuelle, des programmes fondés sur la notion behavioriste de ce qu'est l'acte d'apprendre, avec l'accent qu'elle met sur le "conditionnement" et le "renforcement", font de plus en plus rejeter l'ancienne notion humaniste et "développementale" de l'éducation en tant que "formation" de l'élève ou "dégagement" de ses potentialités.

Le Plan d'action du ministère de l'Education du Québec (1979) semble toutefois conserver l'idéal humaniste. On y dit, au sujet des "finalités" du développement individuel, ce qui suit:

> L'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: la personne est corps, intelligence, affectivité. Elle a une dimension sociale. Dans son existence, elle intègre

une morale et, très souvent, une religion.

L'éducation au Québec veut favoriser, par la création d'un milieu éducatif équilibré, l'épanouissement d'une personnalité créatrice.

L'éducation au Québec entend assurer le développement d'une personne qui aspire à l'autonomie, à la liberté et au bonheur, et qui a besoin d'aimer et d'être aimée, qui est ouverte à la transcendance.

L'éducation au Québec considère la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité et des groupes enracinés dans une histoire commune et dans une culture particulière[34].

Notre étude sur les buts de l'éducation dans les écoles protestantes du Québec a révélé la pluralité des buts, qui au fil des décennies se modifient selon les préférences changeantes des sociétés contemporaines. Le fait qu'il ne soit jamais longtemps retenu de but unique et dominant témoigne peut-être du penchant protestant à la continuelle remise en question de ce qu'il y a de plus fondamental dans la vie.

La tâche toujours pressante de communiquer les valeurs souhaitées à l'école protestante, a peut-être épargné à celui qui prône la formation pratique d'aller s'échouer sur des bas-fonds, et à l'intellectuel humaniste d'aller se perdre dans les profondeurs infinies de l'idéal. Il faut, bien sûr, que les vieux débats se poursuivent, mais il faut aussi s'occuper des élèves qui sont là. Comment les aidera-t-on à édifier une société fondée sur la confiance réciproque et dans laquelle il y ait encore communication entre les personnes, poursuite de l'exploration de la vérité, et étude dans un climat propre à favoriser la croissance? La confiance n'est possible que si l'on peut être assuré

jusqu'à un certain point que les gens, normalement, ne recherchent pas uniquement leur intérêt individuel mais ont le souci de la vérité, de la justice et du bien commun. L'éducation protestante a pu maintenir sa cohérence au long des années, alors que ses buts divers se remplaçaient à l'avant-scène, parce que ceux-ci étaient retenus dans une juste perspective par des principes profondément ancrés dans son identité propre et qui ont survécu aux nombreuses modes du moment.

B. *LA PLACE DES JUIFS DANS LE SYSTEME D'EDUCATION PROTESTANT*

Les protestants du Québec accueillirent les premiers enfants juifs dans leurs écoles sans faire des difficultés. Ils continuèrent de les accepter, mais avec un peu moins d'enthousiasme, lorsque la première vague d'immigration juive à Montréal commença à remplir certaines écoles d'enfants dont les parents ne payaient pas d'impôt, ce qui posait des problèmes financiers. Les protestants, sans aucun doute, estimaient qu'ils avaient le devoir d'aider ces nouveaux citoyens à acquérir les langues, les moeurs et en général la culture de leur pays d'adoption. Une loi de 1870 accorda aux citoyens de foi judaïque possédant des biens immobiliers à Montréal ou à Québec le droit de verser leurs impôts scolaires soit du côté protestant, soit du côté catholique. Toutes les écoles publiques pouvaient accueillir les enfants juifs, puisque toutes étaient "communes". Le grand nombre choisit l'école protestante. L'acquisition de la langue anglaise leur ouvrait des perspectives économiques. D'autre part, l'école protestante les attirait davantage parce qu'il y régnait un esprit moins confessionnel qu'à l'école catholique. Une disposition écrite en 1888 dans les règlements scolaires protestants permit aux parent de faire exempter leurs enfants des études et offices religieux protestants.

En 1903, une loi du Parlement québécois vint sanctionner un accord conclu entre protestants et juifs à Montréal en déclarant que les juifs étaient réputés protestants pour ce qui est de la fréquentation scolaire et qu'ils avaient les mêmes droits et privilèges que les protestants. Il était cependant entendu que cela n'entraînerait pas de changement

dans "la constitution et le caractère religieux"[35] du système protestant d'école publique.

Il se présenta pourtant bientôt des problèmes. Les protestants ne s'attendaient pas à l'afflux continu de juifs d'Europe orientale qui, dans le premier quart du XXe siècle, envahirent de nombreuses écoles de Montréal. Ils trouvèrent injuste qu'une population minoritaire eût à supporter les coûts additionnels et onéreux de l'éducation des enfants juifs[36]. Pour cette raison comme pour d'autres, le Protestant Board of School Commissioners éprouva en 1922 de graves difficultés financières. Une loi vint le soulager en augmentant ses ressources financières provenant des impôts scolaires dits "neutres". Un second problème était d'ordre pédagogique. La fréquence des jours fériés des juifs, disait-on, obligeait les élèves protestants à marquer le pas à certaines époques de l'année scolaire. A cause du grand nombre des enfants étrangers, disait-on encore, certaines écoles se trouvaient dévalorisées du point de vue de l'éducation protestante. Il était difficile au surplus, d'assurer un enseignement religieux dans des classes aussi peu homogènes[37]. La solution apportée par la commission scolaire protestante consista à regrouper les élèves juifs dans quelques écoles seulement, ce que les juifs ressentirent comme une odieuse ségrégation. Pendant quelques années, il y eut aussi ségrégation des enseignants juifs, la plupart ne trouvant d'emploi qu'à l'école strictement juive Baron-de-Hirsch, réservée aux immigrés. En 1913, la commission scolaire autorisa les institutrices juives à enseigner dans les écoles protestantes à condition que l'enseignement religieux y fût donné aux protestants par des protestants, ce que devait assurer le directeur de chaque école.

De leur côté, les juifs s'efforcèrent plusieurs fois d'obtenir une représentation au sein de la commission scolaire protestante de Montréal, qui bénéficiait de leurs impôts. Les membres de cet organisme étaient désignés pour une part par le Conseil municipal et pour une autre par le Lieutenant-Gouverneur en conseil. N'était-il pas juste que les juifs eussent leur mot à dire dans les décisions importantes qui touchaient leurs enfants? La loi de 1903 ne leur avait-elle pas promis l'entière égalité des droits

en matière d'éducation? La commission scolaire et une forte partie de la population protestante s'opposèrent cependant à leurs demandes. Une telle concession, assurait-on, établirait un précédent qui mettrait en danger un jour ou l'autre le caractère protestant et le mandat des écoles protestantes[38]. D'autres populations ni protestantes ni catholiques commençaient à réclamer des droits elles aussi en matière d'éducation. Si les protestants n'y prenaient garde, ils perdraient le contrôle de leurs belles écoles, qu'au prix de si longs efforts ils avaient élevées à un niveau d'excellence enviable!

On commença même, chez les protestants, à mettre en doute la validité constitutionnelle de la loi de 1903. En 1922, une loi sur l'instruction publique stipula qu'après le 1er juillet 1923 il serait permis d'abroger la loi de 1903, ce qui laissait aux protestants et aux juifs un certain temps pour trouver un terrain d'accord. La situation, cependant, fut compliquée encore par des divisions d'opinion sur l'éducation chez les juifs. Certains milieux nationalistes et conservateurs réclamaient des écoles proprement juives, tandis que les milieux juifs "de la haute ville" voulaient bien de la collaboration en cours avec l'école protestante, mais avec une représentation juive au sein de la commission scolaire. Les discussions entre protestants et juifs ayant abouti à une impasse, le Parlement provincial chargea en 1924 une commission spéciale de faire enquête sur la question et de formuler des recommandations. Cette commission ne parvint pas non plus, cependant, à rapprocher les points de vue. Elle recommanda au gouvernement d'encourager un appel aux tribunaux quant à la constitutionnalité de la loi de 1903. Une pétition rédigée par des personnalités juives fut alors adressée à la Cour du banc du Roi, section des appels. Ne jugeant pas satisfaisante la réponse du tribunal, les pétitionnaires s'adressèrent à la Cour suprême du Canada. Lorsque celle-ci se fut prononcée sur "la cause Hirsch", il y eut un appel auprès du Comité judiciaire du Conseil privé. Ces deux tribunaux supérieurs se trouvèrent fondamentalement d'accord pour juger que, même si les enfants juifs avaient le droit légal de fréquenter toute école autre que dissidente, les commissions scolaires de Montréal et de Québec étaient légalement confessionnelles et protégées par l'article 93 de l'Acte de l'Amérique britannique du Nord et ne pouvaient compter parmi leurs membres que des commissaires catholiques ou des commissaires protestants.

Les juifs y gagnèrent cependant la confirmation officielle du droit d'avoir une commission scolaire à eux. Une loi du Parlement provincial créa une commission scolaire juive en 1930. Toutefois, David Rome, qui a réuni et étudié de façon approfondie les documents relatifs à la question des écoles juives, écrit:

> Après avoir constitué la commission scolaire, le gouvernement se mit à exercer sur les membres de celle-ci des pressions irrésistibles afin qu'ils n'usent pas de leur droit de créer leur propres écoles mais s'entendent par contrat avec la commission scolaire protestante pour que soit assurée l'éducation des enfants juifs39.

En 1930-1931, la commission scolaire juive, le Protestant Board of School Commissioners de Montréal et les School Trustees de la ville d'Outremont conclurent des accords comportant les dispositions financières nécessaires et accordant aux juifs, enfants, parents, enseignants et citoyens en général, tous droits et autres contreparties à l'exception du droit de siéger au sein d'une commission scolaire protestante. Le gouvernement provincial adopta des mesures législatives qui, en outre, limitaient les pouvoirs de la commission scolaire juive à la négociation d'accords, ce qui avait pour effet de prévenir toute tentative, de la part des juifs, de créer leurs propres écoles confessionnelles. Ce concordat se révéla relativement satisfaisant et fut ensuite renouvelé par tacite reconduction. Les autorités protestantes firent tout ce qu'elles purent afin de mettre les juifs à leur aise et de répondre à leurs voeux en matière d'enseignement moral et religieux.

En 1938, le Rapport Hepburn, commandé par le Comité protestant, présenta des recommandations inspirées par une enquête sur l'enseignement protestant. Le rapport proposait pour Montréal une commission scolaire élue par la population. Le Comité, cependant, en rejeta l'idée, y voyant notamment une menace, en raison de la participation des juifs, pour le caractère protestant des écoles40.

En 1965, l'opinion avait changé suffisamment pour que le Protestant School Board of Greater Montreal pût accorder un contingent de cinq sièges permanents au juifs. Ce P.S.B.G.M. dont faisait partie la Commission scolaire protestante de Montréal, fut dissout en 1972 par la Loi sur la restructuration scolaire de l'île de Montréal et remplacé par un autre organisme du même nom, électif celui-là. Dans l'intervalle, en 1971, les juifs avaient obtenu du gouvernement, par voie législative, l'égalité entière des droits pour ce qui est de voter et d'être candidats aux élections scolaires.

Le Comité protestant, depuis 1970, a plusieurs fois adressé au Conseil supérieur de l'éducation des recommandations le pressant de nommer des membres juifs au sein du Comité, mais le Conseil n'y a pas donné suite, sans doute parce qu'il tient à ce que la confessionnalité ne prête à aucune équivoque, et aussi parce qu'on ne sait pas encore sur quel pied l'enseignement non confessionnel sera éventuellement institué dans la province[41]. Un fidèle de l'Eglise orientale orthodoxe, cependant, a été membre du Comité protestant, à titre de représentant des parents.

On peut se poser deux questions. Pourquoi les protestants ont-il repoussé les juifs lorsque ceux-ci ont demandé à prendre part aux décisions au sein du système protestant d'éducation? Et que s'est-il produit pour que les protestants d'aujourd'hui soient devenus favorables à l'accroissement des droits des juifs?

Pour répondre à cette question, on doit d'abord se rappeler le rapport étroit que voyaient les générations d'hier entre les croyances et les valeurs "chrétiennes" (et, dans une très grande partie de l'Amérique du Nord, "protestantes") et les croyances et valeurs que l'on jugeait indispensables à la société même. On identifiait christianisme et civilisation. Le juge C.D. Day, à l'inauguration du Molson Hall de l'Université McGill, en 1862, disait au sujet de la

"civilisation" que "sa mission et sa fin ont été de transmuer le sauvage brutal et nu en ce qu'est le chrétien instruit et poli"[42]. Bien peu de protestants de son époque aussent été d'un autre sentiment. Et même dans les années d'après 1920 on n'eût peut-être pas trouvé de majorité contre une telle opinion.

Les protestants des années vingt restaient persuadés, en effet, que c'était par le protestantisme que l'on devait définir, au Québec, la zone de civilisation non catholique. Dans cette province très largement catholique, d'autre part, la situation sociale des protestants les avait conduits à conserver le caractère confessionnel de leur système d'éducation publique. L'évêque Farthing n'exprimait pas que son seul sentiment personnel lorsqu'il disait, devant la commission d'enquête de 1924:

> Nous sommes d'avis que nos enfants, pour que leur soit enseignée la religion chrétienne et pour qu'ils vivent dans une atmosphère chrétienne, doivent avoir des maîtres chrétiens... Si les non-chrétiens envoient leurs enfants à nos écoles, il faut, d'après moi, que leurs enfants reçoivent toute l'instruction que nous pouvons leur donner, mais que ceux qui nous les envoient ne possèdent pas de tels pouvoirs ni une telle influence qu'ils puissent par là détruire le pouvoir que possède la commission scolaire de préserver le caractère des enfants de nos écoles... C'est une chose de se montrer généreux; c'en est une autre de se laisser étrangler[43]...

L'évêque Farthing disait, en une autre occasion, que tout affaiblissement de l'influence chrétienne à l'école aurait pour effet inévitable de saper "la civilisation fondée sur la religion chrétienne"[44].

On peut citer Ernest Best, professeur de pédagogie chrétienne à McGill, comme l'un des protestants qui ne partageaient pas ce point de vue. Best se prononçait pour la suppression des barrières confessionnelles, y voyant la clé de "l'assimilation de nos idéaux de citoyenneté, de culture et d'éthique", puisque "l'école commune est le plus grand solvant que l'on ait jamais découvert pour nos divisions sociales héréditaires"45.

Les arguments de Best, pour convaincants qu'ils parussent à beaucoup de protestants idéalistes, ne tenaient peut-être pas compte suffisamment de ce que le Québec a de distinctif en Amérique du Nord, ni de la réalité politique de la province. Les protestants possédaient une autorité considérable sur leurs écoles, mais n'en avaient que très peu sur l'organisation générale de l'enseignement au Québec. D'ailleurs, on avait fait en sorte précisément, au Québec, de protéger contre l'assimilation les deux cultures principales, dont l'une et l'autre se voyait comme une minorité menacée. Ce qui s'imposait, c'était une mosaïque de cultures, non pas un creuset où elles se fondraient ensemble. En Ontario, de même qu'aux Etats-Unis, la culture anglo-saxonne et protestante, qui prédominait, pouvait assez facilement absorber les juifs. C'était une autre affaire au Québec, où la grosse minorité qu'ils constituaient au sein de la population anglophone menaçait le caractère principalement britannique et protestant de cette population, elle-même minoritaire. L'instinct de conservation de la minorité "anglaise", toujours en éveil, domina le débat entre Juifs et protestants du Québec tout au long de la première moitié du XX^{e} siècle. Les convictions profondes de l'avènement d'une ère "chrétienne", au Québec, dans laquelle le protestantisme et la "Britishness", intimement liés, eussent été l'idéal normatif pour la population non catholique, concouraient à déterminer la structure et le caractère de l'éducation protestante.

Mais les conditions ne sont plus les mêmes. L'identification de la foi religieuse et de la culture n'est plus possible dans une société de plus en plus pluraliste, où il est nécessaire de trouver des fondements d'unité plus larges que ceux que paraissait définir la religion. Dans les années soixante et soixante-dix, la population protestante du Québec,

dans son ensemble, a cessé de voir ses écoles comme ayant le mandat de développer un caractère "britannique" ou même un protestantisme nominal. L'enseignement moral et religieux, à la manière d'autrefois, y était donné dans certaines écoles; certaines de celles-ci commençaient encore la journée par une cérémonie à la fois religieuse et patriotique, mais presque partout, surtout à Montréal, cette coutume avait été abandonnée ou n'était plus que pure formalité. Une population juive nombreuse et manifestement anglicisée désormais faisait partie intégrante d'une population à laquelle donnait sa forme et que définissait son utilisation commune de la langue anglaise. Le peuple hébreu ne menaçait plus les valeurs du peuple protestant. Et à coup sûr il n'était plus financièrement un fardeau pour le système scolaire.

La façon dont les protestants se voyaient eux-mêmes avait aussi changé radicalement. Des penseurs protestants, faisant un retour aux sources bibliques de la pensée protestante, attribuaient à l'Eglise un nouveau rôle, prophétique, à l'égard des normes sociales et découvraient que juifs et protestants avaient en commun beaucoup de leurs plus hautes valeurs religieuses et morales[46]. Loin de vouloir que leurs enfants, à l'école, fussent protégés par quelque atmosphère présumée "chrétienne", beaucoup de parents protestants étaient désormais portés à voir l'école pluraliste comme offrant à leurs enfants la possibilité de beaucoup apprendre auprès de personnes ayant des convictions différentes des leurs, et celle d'acquérir des attitudes fondamentales de compréhension réciproque et de coopération. Ne seraient-ils pas tous ensemble, plus tard, responsables de leur communauté, du pays et du monde? L'enseignement moral et religieux, à l'école protestante, avait changé lui aussi. Plus qu'autrefois, il était centré sur de grandes questions communes à l'humanité et sur une étude objectives des diverses fois religieuses et de leurs littératures. Un grand nombre d'enfants juifs fréquentaient désormais des écoles juives privées, mais la majorité continuait de coudoyer les protestants à l'école publique. Beaucoup de juifs et de protestants voyaient maintenant comme l'affaire du foyer familial et de la communion religieuse le développement de l'identité religieuse de la personne en voie de croissance, et attribuaient à l'école publique un rôle pour ce qui est d'aider les élèves à s'ouvrir aux grandes questions morales et spirituelles et

d'enseigner et faire régner les valeurs morales à caractère général qui sont nécessaires à la vie civique. C'est pourquoi la plupart des protestants, dans les années soixante-dix, acceptaient facilement que les juifs soient membres à part entière du système scolaire protestant et y participent aux décisions.

C. *LES DISPOSITIONS RELATIVES À L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX*

Les convictions protestantes fondamentales étaient en général des facteurs plutôt implicites qu'explicites des décisions prises par le Comité protestant et par les commissions scolaires protestantes. Des valeurs secondaires faisaient plus souvent l'objet des discussions. Des vertus telles que l'esprit d'initiative, le sens des responsabilités, le courage, l'obéissance aux autorités, la curiosité intellectuelle, le patriotisme, la bonté, le souci des moins heureux que soi, tout cela, croyait-on, c'est surtout l'exemple du maître qui devait l'enseigner; d'ailleurs, celui-ci devait faire parfois aux élèves des récits allant dans le sens de ces valeurs. Cependant, toutes les matières du programme (histoire, littérature, arithmétique, histoire naturelle, etc.), comme aussi l'étude des Ecritures mêmes, permettaient, croyait-on, d'inculquer des principes moraux et religieux.

Depuis les premiers débuts de l'enseignement protestant au Québec, toutefois, ni l'opinion publique ni les lois ne permirent jamais que cet important aspect de l'éducation ne fût abordé qu'indirectement et en passant. On peut commodément, pour faire l'historique des programmes formels d'enseignement moral et religieux dans les écoles protestantes du Québec, distinguer quatre périodes selon le rôle qu'y jouait le manuel scolaire de base, c'est-à-dire la Bible anglaise: 1. Les premiers temps, époque où la Bible était considérée comme le principal manuel scolaire pour l'enseignement de la morale et de la religion; 2. La période libérale et critique, qui remplaça la totalité de la Bible par des extraits ayant une portée morale; 3. Une période postlibérale, qui admit une utilisation religieuse,

et non pas seulement morale, des textes bibliques; 4. La période contemporaine, dans laquelle l'étude objective de la Bible constitue un élément indispensable d'un ment global de la morale et de la religion.

1. La Bible, manuel pour l'enseignement moral et religieux.- La loi de 1846 sur l'Instruction publique stipulait que le choix des textes pour l'enseignement de la religion et de la morale à l'école élémentaire était une prérogative du curé ou du pasteur. Dans le cas des écoles dites supérieures, cette fonction était laissée à la commission scolaire, dont faisaient presque toujours partie des membres du clergé. C'étaient donc les autorités locales qui décidaient de la nature de l'enseignement moral et religieux, ce qui fait que celui-ci variait sensiblement d'une école à l'autre. Et cela dans les écoles supérieures aussi. La High School de Montréal enseigna pendant des années l'Histoire sainte dans le cadre de son progamme ordinaire[47], tandis que d'autres écoles ne l'enseignaient pas du tout.

Vers le début des années 1880, le Comité protestant était parvenu à exercer une certaine autorité sur les programmes d'études, non seulement des écoles élémentaires, mais de la plupart des écoles supérieures protestantes, celles-ci devant désormais compter sur la recommandation du Comité pour avoir droit à la subvention du gouvernement. C'est ainsi que le Comité approuva un plan d'études préparé par E.I. Rexford qui offrait des suggestions en matière d'enseignement moral et religieux. L'horaire devait comporter "des lectures et de brefs entretiens (au moins une fois par semaine) sur la piété, la franchise, l'honneur, le respect d'autrui, les bonnes manières, la tempérance et la bonté envers les animaux"[48]. On conseillait de donner des cours d'Histoire sainte à l'école primaire et à l'"école modèle" ainsi qu'en première année d'académie. Dans les heures allouées à l'histoire, on faisait place à l'étude de l'Ecriture sainte.

En 1885, c'est au Comité protestant que fut confié le pouvoir de choisir les manuels de morale et de religion pour les écoles publiques protestantes. Les pasteurs ne conservèrent que leur droit de visite de l'école locale, ce qui leur laissait un certain droit de regard. L'avis exprimé au gouvernement par le Comité expliquait cette décision:

> Il y a chez les protestants de nombreuses fois et communions, différentes et indépendantes les unes des autres, et c'est pourquoi ... il serait impossible pour un unique pasteur en exercice de les représenter toutes pour ce qui est de l'enseignement religieux dans les écoles communes... La loi scolaire devient complètement inapplicable et sans effet... dans tous les cas où il y a plus d'un ministre en exercice dans la localité[49].

Le Comité protestant représentait un contrôle plus centralisé, mais les communions principales y ayant toujours leur représentant, on pouvait facilement s'entendre.

Le Comité ne perdait pas de vue pour autant le principe du droit des parents de déterminer ce que devait être l'éducation morale et religieuse de leurs enfants. La décision qu'il prit quant au livre avec lequel se ferait l'enseignement moral et religieux[50], et le soin qu'il mit à assurer la liberté des consciences ressortent bien des règlements scolaires publiés en 1888:

> Il doit se donner un enseignement religieux dans toutes les écoles publiques, mais on ne doit obliger aucun élève à lire ni à étudier un livre religieux, ni à prendre part à un exercice de piété ou autre acte religieux, si ses

parents ou tuteurs s'y opposent par écrit.

A chaque école protestante, la journée doit s'ouvrir par la lecture d'un texte de l'Ecriture sainte, suivie de la récitation de l'Oraison dominicale.

Dans toutes les classes des écoles protestantes, l'Histoire sainte doit être enseignée, et le livre servant à cet enseignement doit être l'Ecriture sainte, mais il ne doit pas se donner dans ces écoles d'enseignement lié à une communion particulière[51].

A l'horaire des écoles primaires, en 1890, l'Histoire sainte et l'enseignement moral (y compris la liste des vertus, de Rexford, à laquelle furent ajoutées plus tard "santé", ou "hygiène et propreté" et qui servit jusqu'en 1928), occupaient la première demi-heure de chaque journée d'école avec les exercices habituels au début de la matinée.

Les horaires des "écoles modèles" et des académies ne comportaient pas, cette année-là, l'éducation morale, mais on y trouvait l'Histoire sainte. Plus tard, les programmes proposèrent l'Histoire sainte jusqu'en première année d'académie seulement.

Dans les années 1890, l'étude de l'Histoire sainte à l'académie donnait lieu à un examen et comptait parmi les matières préliminaires du certificat d'Associate of Arts, diplôme terminal. Après 1899, et jusque un peu après 1920, les examens d'Histoire sainte ne se passèrent plus qu'au niveau de la "middle school", aujourd'hui 5e, 6e et 7e années; ils relevaient de l'inspecteur des écoles supérieures et d'examinateurs désignés par le Comité protestant. Les instituteurs corrigeaient eux-mêmes quelques-uns de ces examens.

mais dans les classes les plus avancées l'examen d'Histoire sainte (Scripture) était l'affaire exclusive de l'inspecteur et des examinateurs, qui en donnaient les résultats chaque année dans un rapport général.

Pendant bien des années, les candidats au brevet d'enseignement furent astreints à l'examen de "Scripture" du Bureau central des examinateurs[52]. Les règlements du Comité protestant obligeaient les élèves des écoles normales, depuis 1899 et jusque dans les années cinquante, à suivre un cours d'instruction religieuse, que donnait après les heures de classe un pasteur de leur communion respective, ainsi qu'à assister, le dimanche, à un service religieux au moins. Les juifs n'en étaient pas exemptés.

Les programmes d'étude de l'Ecriture sainte publiés par le Comité protestant pendant les quarante années qui suivirent supposaient tous que l'élève et le maître avaient en main une "Bible non adultérée". Le programme de 1894 obligeait à voir toute l'"histoire" qu'il y a dans la Bible. Il fallait lire les deux Testaments de façon simultanée, et chacun dans l'ordre chronologique. Les passages étudiés de l'Ancien Testament conduisaient l'élève de la Genèse au retour des Juifs de l'Exil, laissant de côté les livres prophétiques et poétiques. Les lectures dans le Nouveau Testament étaient des extraits des Evangiles et des Actes des Apôtres. Il y avait beaucoup de choses à apprendre par coeur. Toutefois, les maîtres protestèrent contre une telle "charge", et en 1896 on simplifia le programme et l'on réduisit la quantité de "par coeur". La révision de 1915 du programme tendit à mettre l'accent sur les récits de l'Ecriture sainte, particulièrement sur la vie de Jésus et celle d'autres personnages des deux Testaments. Les International Graded Sunday School Lessons étaient à la base du programme, mais de la deuxième à la cinquième année on n'étudiait en fait que l'Ancien Testament, et de la cinquième à la huitième le Nouveau Testament. Les écoles de Montréal s'en tinrent jusqu'en 1930 à l'esprit de la révision de 1915; il était loisible à chacune, cependant, d'adapter le programme à ses besoins propres. Quant aux écoles rurales, elles préféraient l'étude simultanée des deux Testaments et il fut

établi à cette fin un programme qu'elles suivirent pendant toutes les années vingt.

Pendant cette période, dans les écoles protestantes du Québec, la Bible fut la source et l'autorité d'où l'on tirait les principes de la morale et de l'enseignement religieux. Par-ci, par-là, d'autres livres étaient retenus à titre optionnel: les Biblical Histories de G.F. Maclear, dans les années 1890, et le Jamaica Catechism, de 1905 à 1915[53]. Les règlements du Comité protestant, du reste, permettaient et l'Ecriture sainte et les manuels autorisés[54]. Or les textes de Maclear n'utilisaient que des matières puisées dans la Bible; quant au Jamaica Catechism, une décision formelle du Comité le rejeta en 1915. De 1915 jusqu'à tout récemment, la Bible servit seule à l'enseignement moral et religieux dans les écoles protestantes du Québec.

En fait, la Bible servait plus à l'enseignement de la morale qu'à celui de la religion. J.M. Harper, qui fut inspecteur en chef des écoles supérieures de 1886 à 1905, croyait, par exemple, dans "la formation systématique de la nature morale". Il conseillait aux maîtres ce qu'il appelait "l'exercice moral" (moral drill) et au cours de ses visites il faisait faire aux élèves des exercices portant sur "les Dix Commandements et les principes du Sermon sur la montagne"[55], cela servant, d'après lui, à faire prendre forme à leurs facultés morales. Une génération après, on jugea plus efficace d'intéresser l'élève à l'extrait biblique à étudier, et de lui en faire assimiler "la pensée, le sentiment ou l'âme"[56]. On pouvait peut-être parvenir, de cette façon, à éveiller l'imagination, à émerveiller, à attiser la curiosité, mais ce n'est pas, apparemment, ce qui se produisait. De plus en plus, dans les écoles des premières décennies du XX^{e} siècle, la Bible servait à faire respecter des règles de conduite personnelle telles que l'honnêteté, l'obéissance, le travail industrieux et le respect de la propriété. La moralité, croyait-on, pouvait être acquise en apprenant par coeur des passages et des récits de la Bible. C'est là-dessus que portèrent, dans les années vingt, les critiques visant l'utilisation de la Bible comme livre scolaire.

2. Critique de l'utilisation de la Bible à l'école.- En 1922, W.O. Rothney, alors inspecteur du côté des Cantons de l'Est, publia Character Education in the Elementary School[57], ouvrage qui était le fruit de ses recherches sur l'utilisation de la Bible pour l'enseignement moral dans les écoles du Québec. Tel que cet enseignement se faisait, disait Rothney, il ne développait pas d'idéal moral chez l'élève, mais faisait plutôt obstacle à l'amélioration morale. Après avoir étudié de nombreux élèves, il n'arrivait pas à constater le moindre rapport entre l'étude matinale de la Bible et le développement de la moralité chez les enfants. Il ne voyait à cela, disait-il, rien d'étonnant. La Bible était avant tout un livre pour adultes, peu fait, tel quel, pour les enfants. Et les maîtres n'apprenaient pas à s'en servir comme il l'eût fallu. Ils ne se rendaient pas compte que la Bible est en quelque sorte un compte rendu du "développement progressif d'idées et d'aspirations morales"[58]. Et Rothney ajoutait:

> Le fait que 75% des maîtres présentent les récits de la Genèse comme littéralement exacts dans les faits, suffirait à porter les parents intelligents à s'abriter derrière la clause du respect des consciences, que l'on trouve dans la loi, pour demander que leurs enfants soient exemptés de l'étude de la Bible à l'école. Les tentatives que font certains maîtres pour harmoniser l'idéal moral de l'Ancien Testament et celui du Nouveau Testament ont quelque chose de ni plus ni moins que tragique. De quelle lumière nouvelle toute la situation ne s'éclairerait-elle pas à leurs yeux s'ils pouvaient voir l'Ancien Testament comme étant l'histoire et la littérature d'un peuple qui avait le génie de la religion et auquel Dieu se révélait au fur et à mesure que se développait chez ce peuple son aptitude d'appréhension des choses divines[59].

L'érudition a discrédité, aux yeux de certains, l'ancienne interprétation littérale de la Bible. Pour Rothney, comme pour beaucoup de ses contemporains, la plus grande valeur de la Bible n'était pas dans les sanctions morales qu'elle fournit, mais dans les idéaux qu'elle dépeint. La religion est associée fort étroitement au sens des responsabilités sociales et à la mission de créer un monde meilleur et plus démocratique. La moralité s'acquiert, non pas en apprenant par coeur des données bibliques, mais dans le contexte de situations et de relations vécues. La Bible inspire les aspirations les plus nobles et c'est à ce titre qu'il convenait d'y recourir. Ernest Best et plusieurs autres joignirent leurs voix à celle de Rothney. En 1924, Best critiqua publiquement l'enseignement moral et religieux qui se donnait dans les écoles de Montréal et qui, disait-il, correspondait à une politique "contraire aux déclarations... mûrement pesées... des organismes protestants qui collaborent au sein du Religious Education Council of Canada"60. Ces critiques eurent un grand effet sur les dispositions relatives à l'enseignement moral et religieux dans les écoles protestantes du Québec. En 1931, après de premiers changements opérés l'année précédente, la révision complète du programme fut autorisée. Désormais, on ne servirait plus à l'école de la Bible même, mais d'un recueil d'extraits des Livres saints, Bible Readings for Schools, choisis avec soin en fonction de leur utilité pour l'enseignement des valeurs approuvées.

Ce coup de barre en matière d'enseignement moral ressort bien d'une comparaison entre les idées morales exaltées par le programme de 1931 et celles de certains manuels antérieurs. Le Teacher's Manual de 1907 disait ceci:

> Le maître ne doit pas se substituer à la conscience de l'enfant, ce qui lui ferait du tort. L'élève ne doit pas penser que le maître a toujours le devoir de lui dire ce qui est bien et de le retenir devant ce qui est mal. Apprenez-lui à compter sur lui-même. Efforcez-vous de cultiver en lui le désir de juger du bien et du mal selon les données de la

situation et d'agir ensuite selon sa décision[61].

Les manuels d'avant 1930 énuméraient les "bonnes" attitudes à adopter: obéissance, franchise, bonne humeur, honnêteté, ponctualité, persévérance, travail industrieux, politesse, maîtrise de soi, courage moral, respect de soi-même, abnégation. Mais en 1931 le programme de récits de l'Ecriture sainte, présenté selon des thèmes (sauf pour la 6e et la 7e années, qui devaient étudier l'Evangile de saint Marc et "Early Christian Heroes"), mettait en vedette les vertus de service et de reconnaissance, de même que les bonnes actions, la confiance, l'étude, la curiosité d'esprit. Voici ce que l'on conseillait aux maîtres, en 1931, pour ce qui est de la lecture des récits bibliques:

> Les récits doivent être construits et présentés de manière à souligner ce qui est bien et non ce qui est mal. Le bien doit être si attrayant que l'enfant se sentira poussé à l'imiter. Soyez naturel, usez d'un langage simple, soyez clair dans ce que vous dites, prenez plaisir vous-même au récit[62].

Auparavant, le code moral représentait un Dieu exigeant et un homme individualiste. Dieu, dans la Bible, promettait sa bénédiction et brandissait la menace du châtiment. L'individu devait acquérir de la discipline, étant en définitive seul responsable de sa vie devant le Créateur. Pour se montrer à la hauteur de sa vocation, il devait travailler diligemment, accueillir les épreuves avec héroïsme et se gagner le respect du monde. Mais en 1931, Dieu était devenu bon démocrate. Il s'efforçait de faire appel à ce qu'il y a de meilleur en l'homme. L'arbitraire, l'autoritarisme allaient de pair, et c'étaient désormais des signes d'immaturité. Qu'on le leur permette seulement, et hommes et femmes de toute race et de toute condition construiraient ensemble un monde bon et raisonnable d'où serait disparue l'injustice et où chacun "cared and shared", veillerait et participerait. Il y a là deux conceptions qui ressortent l'une et l'autre de la Bible, et que l'on retrouve dès les origines du protestantisme; chaque

époque a ainsi préféré et reflété les valeurs qui lui paraissaient répondre le mieux à sa vie contemporaine.

3. La Bible en tant que texte littéraire et texte religieux.- Le cours de morale et d'instruction religieuse de 1931 pour les écoles primaires resta le même, à quelques révisions mineures près, pendant vingt-six ans. Dans les premières années de la Seconde guerre mondiale, on commença à désirer un enseignement moral et religieux plus formel pour les "High Schools", où depuis bien des années il n'y avait pas de programme cohérent[63].

L'ordre mondial parfait dont on avait rêvé entre les deux guerres ne s'était pas réalisé. Il fallait déchanter devant ce qu'il y a d'intraitable dans la nature humaine et reconnaître que des forces mauvaises agissent partout dans le monde. La désillusion des Occidentaux, qui avaient tant cru au progrès social, leur fit comprendre la nécessité d'un enracinement plus profond de leur culture et de leur système de valeurs judéo-chrétiens. Il fallait réfléchir de nouveau sur les sources de ces valeurs, afin que notre société pût évaluer ce qui s'était passé et pût adopter des stratégies plus réalistes pour l'avenir. Il fallait en particulier, pensait-on, que les jeunes, qui dans l'après-guerre seraient les auteurs des grandes décisions, connussent bien les valeurs spirituelles fondamentales dont ils avaient hérité.

Les enseignants de Montréal furent les premiers à demander que l'étude de la Bible figurât au programme de littérature anglaise des écoles secondaires. C'était reconnaître que la Bible anglaise est un chef-d'oeuvre littéraire, un document fondamental de la langue anglaise et la source d'idées et d'idéaux considérés comme étant à la base même de la civilisation occidentale, et cela sans qu'il fût nécessaire d'ajouter une matière au plan d'études des écoles.

Dès 1942, le programme de littérature anglaise de la 8e à la 11e année comporta l'étude de l'Ancien et du Nouveau Testament. L'étude du Livre de Job, en 11e année[64], eut en

particulier beaucoup de succès. Le programme de littérature anglaise comportant des études bibliques resta populaire pendant des années dans certaines écoles, ce qui permit au directeur de l'enseignement protestant, W.P. Percival, d'affirmer en 1954, dans un discours, ce qui suit:

> Au Québec, il est un aspect de notre philosophie qui ressort plus vivement que dans toute autre province, et c'est son aspect moral et religieux distinctif. Nos écoles sont fondées sur la religion. Cela n'est peut-être pas souligné dans toutes les classes autant que le souhaiteraient certains d'entre nous, mais c'est un fait que notre philosophie de l'éducation veut que le maître explique les fondements moraux et religieux de notre civilisation, l'amour de Dieu, l'imitation de Jésus-Christ et de ses disciples, la lecture de la Bible et l'importance de l'intégrité dans la vie personnelle et dans la vie du pays[65].

On faisait souvent, cependant, un reproche assez grave à ce programme. C'est qu'il supposait chez les maîtres une connaissance de l'Ecriture sainte et une formation particulière que tous ne possédaient pas, loin de là, ou à laquelle ils n'étaient pas disposés à recourir. Que devait faire le maître devant la critique d'une idée ou d'une pratique religieuse, exprimée de façon excessive parfois mais qui procédait d'une recherche légitime de la vérité? On interdisait aux maîtres de rien enseigner qui fût propre à une communion particulière, mais quel point de vue n'aurait pas pu être interprété par quelqu'un comme "dénominationnel"? Les enseignants craignaient aussi que les discussions sur des sujets religieux et moraux, qui dégénèrent si facilement en disputes, ne créent des divisions entre les élèves et même ne rejettent les minorités dans l'isolement.

Le programme des écoles primaires fut finalement révisé en 1957 dans le sens de la nouvelle conception de

l'enseignement moral et religieux qui s'était développée au long des années quarante et cinquante. L'ancien programme ne répondait pas suffisamment aux humeurs et aux besoins contemporains. Les leçons sur des thèmes ressemblaient trop au catéchisme du dimanche et faisaient trop de moralisme. La manière superficielle dont on voyait les rapports entre les deux Testaments et le caractère de littérature sacrée de la Bible soulevait les protestations des gens éclairés en théologie. Est-ce que le Bible n'était pas plus un livre religieux qu'un livre moral? Ne fallait-il pas la laisser interpeller la conscience de chacun et créer les valeurs, plutôt que de la faire servir seulement à confirmer celles des valeurs que l'on tenait à justifier? Les buts de l'enseignement moral et religieux furent donc reformulés de la façon suivante:

1. Donner à l'élève une connaissance générale de la Bible en tant que base de la foi, du culte et de la conduite du chrétien.

2. Favoriser le développement d'une interprétation morale et spirituelle de la vie par la compréhension et l'appréciation de la religion chrétienne[66].

Le nouveau programme devait permettre à l'élève de s'identifier à Jésus petit garçon, dont le monde s'élargissait à mesure qu'il grandissait, depuis l'intimité du foyer familial jusqu'à la prise de conscience des problèmes mondiaux et des questions plus profondes de l'existence humaine.

Même si le programme d'instruction morale et religieuse de 1957 prévoyait certaines options pour les classes où il y avait des élèves juifs, or lui reprocha à bon droit sa finalité explicitement chrétienne et la préférence qu'il montrait pour le "contenu" chrétien. Les juifs et les autres non chrétiens, assurait-on, se sentaient traités en étrangers. Ce fut une des premières tâches du nouveau Comité protestant créé à la fin de 1964, après la restructuration du système

d'éducation du Québec, que de réviser de nouveau les buts de l'enseignement moral et religieux, qui devinrent alors les suivants: "Donner à l'élève une connaissance générale de la Bible et favoriser le développement d'une interprétation morale et spirituelle de la vie"[67]. En 1967, ces buts devinrent ceux de l'ensemble du programme d'instruction morale et religieuse des écoles protestantes du Québec.

4. Vers une approche globale de l'instruction morale et religieuse.- Le nouveau Comité protestant créé par la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation (1964) établit en 1967 des règlements concernant les dimensions morale et religieuse de l'enseignement dans les écoles protestantes. L'étude de la Bible (soit les deux Testaments, soit le seul Ancien Testament) était obligatoire, tous les élèves devant connaître le livre qui était à la source des valeurs sur lesquelles reposait la civilisation occidentale. Les règlements, toutefois, permettaient de choisir plutôt, à l'école secondaire, "un cours descriptif de foi, philosophie ou éthique religieuse". Les règlements de 1967 conservaient la règle de la récitation de l'Oraison dominicale et de la lecture de la Bible dans la première demi-heure de la journée scolaire, et aussi la règle interdisant tout enseignement spécifiquement lié à une communion religieuse[69]. Ils exigeaient en outre que le maître "respecte et observe l'éthique et la morale de la tradition judéo-chrétienne... et fasse profession de foi protestante ou juda¶que"[70]. On pouvait, dans des cas particuliers, engager des maîtres ayant une autre foi ou n'en ayant pas, mais non pour enseigner la religion.

Les règlements de 1967 constituaient de la part du Comité protestant une tentative en vue de mettre un peu de discipline dans les écoles protestantes pour ce qui est de leur confessionnalité. Une étude à la fois plus profonde et plus ample de la nature et des besoins du système scolaire protestant conduisit bientôt aux nouveaux règlements de 1975, qui feront l'objet du prochain chapitre.

Dans l'intervalle, la nécessité de trouver une nouvelle façon d'aborder la question de l'enseignement moral et religieux à l'école secondaire s'était imposée de plus en plus à

la fin des années soixante, lorsque des ententes entre commissions scolaires[71], concernant dans la plupart des cas la fréquentation d'écoles protestantes par des élèves catholiques anglophones, permirent que maîtres et élèves protestants et catholiques se coudoient dans les mêmes écoles et les mêmes classes. Le programme de littérature anglaise, révisé à cette époque par le ministère de l'Education de façon à convenir à toutes les écoles de langue anglaise du Québec, ne comporta plus, désormais, l'étude de la Bible, peut-être à cause des méfiances catholiques traditionnelles à cet égard. D'ailleurs, les élèves de foi catholique, habitués à un enseignement moral et religieux beaucoup plus intensif et plus ample que celui des protestants, avaient besoin d'y consacrer au moins deux heures par semaine. Cela posait un problème pratique aux protestants, mais leur fournissait aussi l'occasion d'établir un programme convenable pour ces deux heures.

Diverses écoles tentèrent des expériences intéressantes. Les autres prirent pour modèle le programme de Châteauguay, inauguré en 1967 et qu'on en vint à appeler Moral and Social Development. Ce programme avait été établi par Sheila McDonough et Michel Despland, du Département de religion de l'Université Sir George Williams. Il comportait une abondance de matières-ressources et de suggestions s'inscrivant dans un cadre souple et, avec un peu d'imagination et de travail, pouvait être adapté aux conditions particulières de chaque classe. Même si la Bible y tenait une certaine place, on mit peu à peu l'accent sur l'étude des religions et l'examen de problèmes d'éthique. On s'efforçait, d'autre part, de faire accepter l'idée de la formation des maîtres en exercice, pour l'enseignement moral et religieux.

En 1968, le Comité protestant autorisa pour les écoles secondaires un programme intitulé Personality Development: Moral and Religious Instruction. On y trouvait des emprunts à l'expérience de Châteauguay, mais aussi des éléments nouveaux Les High Schools furent autorisés vers la fin des années soixante à accorder des crédits d'examen officiels aux élèves qui suivaient ce cours ou un autre cours approuvé d'instruction morale et religieuse.

En 1969, un nouveau programme fut autorisé pour l'instruction morale et religieuse à l'école primaire. Il était fondé sur un programme mis au point dans les écoles de Montréal et offrait aux maîtres (et aux parents) le choix entre trois cours à contenu différent et qui offraient des "ressources" différentes. L'un de ces trois cours était consacré à l'étude de la Bible; un autre était "un cours expérimental sur les attitudes, les relations humaines, l'éthique, le civisme, et les religions comparées"; le troisième mettait l'accent sur les études judaïques. Le contenu des trois cours visait à "répondre aux besoins moraux et religieux des enfants et des adolescents à tous les stades de leur développement", et "non pas aux désirs des adultes quant à ce que les enfants devraient savoir"72.

Le programme de 1957 pour l'instruction morale et religieuse à l'école primaire, qui avait paru dans le Handbook for Teachers de 1965, fut d'autre part autorisé de nouveau en 1973 après une certaine mise au point.

En 1975 et 1976, le Service de l'enseignement protestant du ministère de l'Education autorisa à titre expérimental de nouveaux programmes d'instruction morale et religieuse pour l'école primaire et l'école secondaire, après autorisation par le Comité protestant. Il sera question de ces programmes dans un autre chapitre.

A travers les changements qui se sont produits au long des années dans l'enseignement moral et religieux donné par les écoles protestantes du Québec, un élément est resté constant. C'est toujours l'étude de la Bible qui a été considérée comme la base du programme. Et la Bible n'a jamais été considérée comme simplement un texte religieux parmi d'autres. On l'a toujours présentée aux élèves comme la source des normes morales enseignées à l'école protestante ainsi que des idées religieuses de la civilisation occidentale. Le recours officiel à la Bible dans les cérémonies qui inauguraient chaque journée de classe faisait de ce livre une sorte de symbole rappelant aux maîtres comme aux élèves les vérités et les espérances censées présider à tout ce que l'on ferait et à toutes les décisions que l'on prendrait au cours de la journée.

RESUME

Cette revue de l'enseignement protestant de 1875 à 1975 a exposé un certain nombre de changements qui se sont produits en ce qui concerne les valeurs véhiculées par les écoles protestantes. Les buts de l'éducation n'y eurent pas toujours le même ordre de priorité, les besoins variant d'une époque à l'autre; c'est pourquoi on ne mit pas toujours l'accent sur les mêmes vertus à acquérir. D'autre part, le pluralisme croissant de la société de même que sa sécularisation rendirent de plus en plus difficile l'identification des valeurs protestantes avec les valeurs britanniques, tout comme celle des valeurs chrétiennes avec les valeurs de la société dans son ensemble. Certains traits n'en sont pas moins restés caractéristiques de l'éducation protestante. Sommairement, ce sont:

1. l'importance attachée au développement chez les jeunes du sens des responsabilités et du respect des personnes;

2. le sens pratique;

3. la culture de l'esprit d'examen critique, avec ses corollaires, le droit de protestation et l'ouverture d'esprit;

4. l'idée que l'éducation doit produire des citoyens autonomes, mais responsables;

5. une manière distinctive de juger de ce que doit être le contenu des cours d'instruction morale et religieuse à l'école publique protestante: enseignement des croyances et des valeurs communes aux diverses communions protestantes, mais interdiction de tout enseignement qui soit particulier à l'une de ces communions;

6. le respect des droits des parents; le maintien de rapports étroits entre l'école et le foyer et entre l'école et la communauté locale;

7. une orientation positive devant le monde et devant le travail, et la recherche de l'excellence à force de travail;

8. le rôle irremplaçable attribué à la Bible en tant que livre à étudier et en tant que source des valeurs enseignées par l'école protestante.

Tels étaient les principes qui inspiraient l'établissement des priorités dans l'enseignement protestant. Mais d'où venaient-ils? Ils résultaient de ce que tant les parents que les maîtres avaient toujours tenu à maintenir le "génie" protestant, l'identité protestante de l'école. On jugeait que l'"esprit protestant", qui transcendait les points de vue de tout groupe, religieux comme non religieux, était capable d'indiquer la voie à suivre en faisant appel à une source plus profonde que ne le pouvaient les seules découvertes modernes ou les seules pratiques traditionnelles. Ces principes tendaient à guider plutôt qu'à obliger de façon irrévocable, et à permettre l'avenir plutôt qu'à perpétuer le passé.

CHAPITRE IV

SOURCES DES VALEURS DE L'ENSEIGNEMENT PROTESTANT AU QUEBEC

L'enseignement protestant du Québec décrit parfois ses buts sur le plan des valeurs comme étant de favoriser l'acquisition de certaines vertus: sens des responsabilités, respect, esprit d'initiative, générosité, patriotisme, obligeance, etc. D'une génération à l'autre, ce ne sont pas toujours les mêmes qualités qui prennent la vedette, parce que les besoins sociaux, économiques et culturels ont tendance à se modifier. L'histoire comporte toujours de ces changements. Telle valeur que l'on affirme de façon absolue aujourd'hui sera controversée demain parce qu'une autre génération aura jugé qu'elle ne répond pas suffisamment aux aspirations générales. Il y a eu, cependant, une certaine constance dans les valeurs et les idéaux dont se réclamaient les écoles protestantes.

Toutes les valeurs enseignées à l'école protestante ne remontent pas directement au protestantisme. Le préambule du Règlement du Comité protestant déclare que c'est un des buts de l'éducation protestante de "transmettre, avec le plus d'objectivité possible, l'ensemble de son héritage culturel en corrélation avec la foi judéo-chrétienne, la civilisation gréco-romaine et la pensée scientifique et technologique"[1]. Cependant, l'influence d'idées spécifiquement bibliques et protestantes sur cette éducation a été importante et déterminante. C'est donc, sûrement, que certains principes fondamentaux exerçaient une influence décisive sur l'éducation protestante. Le présent chapitre s'efforcera de montrer que ces valeurs et ces pratiques caractéristiques de l'école protestante avaient leurs racines dans les convictions religieuses des protestants. Cela permettra peut-être de cerner de façon plus nette l'"esprit protestant", si difficile à définir.

1. Sens des responsabilités et respect des personnes. - Le développement de ces attitudes chez les élèves a toujours été l'un des buts de l'éducation protestante, mais la notion d'autorité sur laquelle elles sont fondées n'a pas toujours été comprise de la même manière. On commença par mettre l'accent sur

l'obéissance. Le sens des responsabilités chez les enfants a souvent été compris comme s'exprimant par la soumission entière et aveugle aux volontés du maître, des parents ou d'autres autorités, auxquels le respect était dû en raison de leur rôle et de leur situation dans la société. Graduellement, toutefois, l'idée de responsabilité s'étendit jusqu'aux rapports de l'élève avec ses camarades, avec l'école dans son ensemble et avec toute la société démocratique. Les maîtres, dès lors, durent guider l'enfant sans le dominer et mériter son respect par leur dévouement et par leur intégrité. L'enfant fut considéré comme une personne ayant des droits propres, que devaient respecter ceux qui exerçaient l'autorité.

L'idée de responsabilité et celle de respect, dans l'éducation protestante, dérivent de la conception biblique de ce qu'est la personne. L'homme, selon la Bible, a été fait "à l'image de Dieu". Il doit être le reflet, dans l'ordre créé, de la nature et de l'intention de son Créateur. La vie est pour lui un don de Dieu; ce n'est pas lui-même qui se l'est faite. L'autorité ultime est celle de Dieu, mais l'homme, image de Dieu, a été investi d'autorité et de responsabilité à l'égard des ordres qui sont au-dessous de lui dans l'échelle des êtres. Il est arrivé que les chrétiens interprètent cela comme permettant d'exiger l'obéissance aveugle et la dépendance vis-à-vis des décisions de l'autorité. Cependant, des spécialistes de la Bible et divers prédicateurs ont rappelé de temps à autre aux protestants que les récits bibliques font voir Dieu comme libre et aimant dans ses rapports avec les êtres créés; or ce sont là deux caractéristiques fondamentales de la personne. Liberté et amour de Dieu, disaient-ils, sont interdépendants. Dieu a manifesté sa liberté en créant l'univers et l'homme, en Se donnant Lui-même et en allant jusqu'à S'engager par promesse. L'homme, image de Dieu, a pour fin de refléter Dieu et d'accomplir ce qui est l'objet de son existence en s'engageant librement à être responsable devant son Créateur, devant les autres créatures et devant la totalité de l'ordre créé.

Les récits bibliques et les sermons des prédicateurs parlaient aussi, cependant, de la tragédie de l'existence humaine. Au lieu d'accomplir ce pour quoi il a été créé, l'homme use de sa liberté en vue de ses intérêts. Bien loin de

respecter la liberté d'autrui, il bouscule les faibles et combat les forts pour accroître sans cesse sa puissance. Les Dix Commandements codifièrent sous la forme d'une loi ce que l'ordre moral exigeait: que l'homme respecte l'homme et qu'il soit responsable devant Dieu. Les prophètes d'Israël appelèrent la nation à des oeuvres de miséricorde et d'amour, ainsi qu'à l'établissement d'un ordre social juste, mais bien peu les écoutèrent. Il eût fallu à l'homme un coeur nouveau pour pouvoir accomplir ce qui était le but de son existence.

Quoi que les diverses collectivités desservies par un système d'éducation protestant aient pu penser de la possibilité pour l'homme individuel d'observer la loi intrinsèque de son être, ou des moyens à sa disposition pour se donner comme il le fallait un "coeur nouveau", ce sur quoi l'on s'entendait c'est que la responsabilité et le respect des personnes qui lui est lié, sont les deux éléments fondamentaux de la définition de l'homme moral. On attendait de l'école qu'elle enseignât que la fin ultime de la personne était d'aimer Dieu et de servir le prochain. D'autre part, la dignité de la personne suppose qu'il y ait liberté et responsabilité dans une mesure suffisante. Les personnes en voie de croissance ont droit à la liberté au fur et à mesure qu'elles deviennent plus capables de responsabilité. La haute valeur que l'école protestante attribuait à la liberté et au respect des personnes trouvait sa confirmation dans la manière dont elle condamnait toute tentative pour imposer de force des croyances religieuses à l'élève. L'enseignement des idées religieuses devait toujours laisser à l'élève la permission de n'être pas d'accord avec ce qui lui était enseigné, et même de le rejeter. Stanley Frost a souligné le rapport qu'il y a entre cette horreur qu'inspire aux protestants tout endoctrinement, et la notion d'"image de Dieu". Il dit dans son Memorandum of the Protestant View of Education remis à la Commission Parent:

> La ressemblance de l'homme à Dieu (l'imago Dei) consiste dans le fait d'être une personne. Etre une personne...c'est avoir certains droits inaliénables, dont l'un est d'être toujours traité comme une personne et jamais comme une chose. Il est foncièrement mauvais, par exemple, de rabaisser une personne en en faisant l'instrument d'une autre personne. Pour faire entrer

de façon légitime des idées dans l'esprit d'une personne... on doit les présenter à sa raison consciente et lui laisser la possibilité de peser, de contester, de juger et finalement d'approuver ou désapprouver ces idées pour lui-même[2].

2. Sens pratique - Le caractère protestant a souvent été décrit par ceux qui l'observaient (de même que par des protestants) comme "pratique", "pragmatique", "réaliste", quant à sa façon d'aborder les problèmes et en particulier les questions d'éducation. L'ancien Comité protestant, par exemple, a souvent pris des décisions qu'inspiraient, non pas des théories ni des codes auxquels il aurait dû demeurer rigoureusement fidèle, mais des compromis et des accommodements résultant d'une réflexion personnelle et de discussions. Sa "progression" tenait compte des limites que comporte toujours l'idéal et elle faisait ce qu'il était pratique de faire. Cela est particulièrement vrai dans le cas des décisions relatives à l'enseignement moral et religieux. Les écoles de Montréal, dont beaucoup n'avaient ni des classes ni un personnel homogènes, jouissaient d'une ample liberté, pour des raisons pratiques, en ce qui concerne le programme indiqué, selon qu'il convenait ou non dans leur cas. On a parfois attribué ce sens pratique des protestants à l'empirisme anglo-saxon, ce qui n'est certainement pas erroné, mais une part de cet esprit "terre à terre" procède de la conception protestante et biblique traditionnelle de la nature de l'homme.

La pensée protestante, dans la tradition de Luther et de Calvin, enseigne que la propension de l'homme à construire le monde autour de lui-même et à rechercher sa propre gloire résulte de ce que sa nature est déchue de l'état de grâce. Le péché règne en lui, non seulement sur les sens et la volonté, ou sur quelque partie de lui-même relativement facile à dompter, mais sur l'ensemble de sa personne, y compris la raison. Le péché se manifeste même d'une façon particulièrement éclatante dans l'orgueil de ceux qui se prisent comme étant par leurs oeuvres au-dessus du vulgaire troupeau. Les grands, les habiles, les savants possèdent, du fait même de ce qu'ils sont, des instruments plus subtils de glorification propre. C'est pourquoi tout jugement sensé sur la nature des motivations humaines exige

une évaluation réaliste du but recherché par chaque théorie et chaque stratégie. Le geste le plus altruiste peut fort bien être inspiré quelque peu par l'intérêt. Les grandes utopies sociales, aux allures si nobles, sont décevantes du fait qu'elles ne tiennent pas compte suffisamment de l'abîme qu'il peut y avoir entre la théorie et la pratique, ou d'une certaine non-malléabilité de la nature humaine. Perspicaces, difficiles à duper, d'esprit pratique, les protestants ne se laissaient pas impressionner par le défilé des panacées, des modes, des promesses de beaucoup pour peu. Et ils n'avaient pas de temps à perdre avec les théories trop éloignées de toute situation concrète. Ils supportaient la critique, s'y attendaient même comme à chose normale, mais ne se laissaient pas détourner facilement d'un but qu'ils jugeaient être le bon. Ils désiraient plus être responsables qu'être populaires. Ils visaient à l'excellence, mais savaient se contenter de moins.

D'autre part, les protestants attribuaient une stricte limite aux possibilités qu'a la nature humaine d'atteindre à la vérité. L'homme ne peut guère entrevoir que la périphérie la plus extérieure de la nature et des intentions de Dieu, et encore! La vérité de Dieu, aussi entière qu'il le fallait pour le bien de l'homme, a été révélée à la personne entière dans son "hic et nunc" concret et dans le contexte de relations humaines. non pas dans des extases mystiques ni au terme d'une démarche logique. La sphère des rapports humains, des choses qui paraissent ordinaires, terre à terre, peu prestigieuses, n'est donc pas dépourvue de dignité. Le théologien américain Reinhold Niebuhr a décrit d'une façon remarquable ce besoin des protestants de toujours replacer dans une perspective complète (et pratique) ce que sont les possibilités véritables de l'homme:

> La foi biblique s'efforce de percer les mystères et le sens de la vie au-dessus et au-delà de l'intelligible rationnel.
>
> La trop simple exigence d'intelligibilité rationnelle risque toujours de réduire la vie à une dimension qui nie les réalités mêmes ou les dimensions de la réalité qui donnent un sens à la vie: liberté et responsabilité, transcendance de soi et amour du prochain, et grâce, qui donne le

> pouvoir d'aimer au-delà de soi et de surmonter le péché qui est en soi[3].

Le sens pratique des protestants procède d'une tradition de réalisme profondément inscrite dans la conception que les protestants se font de la vie. Lorsque l'éducation, dans les écoles protestantes, habituait les enfants à admirer l'honnêteté, la vérité toute simple et le travail bien fait, et à dédaigner les réponses faciles, menteuses ou sentimentales aux questions posées par la vie, elle était conforme à l'esprit protestant.

3. Esprit d'examen critique et recherche de la vérité - John Bruce, William Dawson, W.O. Rothney et divers autres protestants québécois voyaient dans l'esprit d'interrogation et d'investigation l'élément le plus distinctivement "protestant" de ce qu'enseignait l'école protestante. Le protestantisme, à leurs yeux, était avant tout une opposition à l'idolâtrie, tentation constante du genre humain. Selon la pensée hébraïque, personne ne saurait voir la face de Dieu et continuer de vivre. De là est venue l'interprétation que Dieu échappe à jamais à toute volonté de l'enfermer dans un credo, dans un rite, dans des concepts ou dans une organisation. L'idolâtrie consistait à prendre la partie pour le tout; c'était mettre sa confiance dans un objet sans vie ni pouvoir réel. L'évaluation critique et honnête permet de déceler l'idolâtrie qui s'exprime dans la suffisance laïque, aussi bien que dans les prétentions religieuses. Le théologien Paul Tillich a appelé cette attitude critique du protestantisme "le principe protestant", qu'il décrit ainsi:

> Ce qui fait que le protestantisme est protestant, c'est qu'il transcende son caractère religieux et confessionnel propre, qu'on ne peut l'identifier totalement avec aucune de ses formes historiques particulières... Le protestantisme a un principe qui est au-delà des réalisations humaines. Il est la source critique et dynamique de toutes les réalisations protestantes, mais identique à aucune. Il ne peut se définir par une définition. Aucune religion historique ne l'épuise; il

n'est pas identique à la structure de la Réforme, ni à celle de l'Eglise chrétienne des origines; il ne l'est même à aucune forme religieuse. Il les transcende toutes, de même qu'il transcende toute forme culturelle. En revanche, il peut apparaître dans toutes; il est une force vivante, remuante, inquiète en elles...[4]

L'esprit protestant se manifestait alors par sa disposition à protester contre toute idolâtrie d'une forme culturelle (y compris du protestantisme lui-même), qu'il s'agisse d'une forme économique, politique, religieuse ou autre. Un regard critique était nécessaire parce que toute institution humaine a tendance à se détourner du service de ce qui est plus grand qu'elle afin d'imposer sa propre loi. L'Etat, par exemple, qui doit maintenir l'ordre et la justice afin qu'individus et collectivités locales puissent vivre dans la liberté et la responsabilité, profite parfois de l'inattention des citoyens pour tenter de s'emparer des consciences et de leur faire rendre un culte à sa propre gloire.

Le contraire de l'idolâtrie, pour la conscience protestante, c'est d'être disposé à entendre la parole de Dieu dès qu'elle s'adresse à nous et où que ce soit. Tillich a décrit cette attitude, en langage philosophique, comme étant "un état d'esprit dans lequel nous sommes saisis par la force de quelque chose d'inconditionnel qui se manifeste à nous comme le fondement et le juge de notre existence"[5]. Cette "ouverture" à Dieu implique pour beaucoup de protestants, en corollaire, que le croyant doit être ouvert à toutes les vérités que l'ordre créé peut nous enseigner, car la vérité et Dieu sont inséparables.

Le refus de compter pour définitive aucune expression particulière de la vérité ou de la vie, et les compléments de ce refus, qui sont un sentiment d'émerveillement et une délectation dans l'exploration de ce qui est nouveau, ont nourri dans les écoles protestantes une disposition constante à tenter des expériences et une attente de nouvelles découvertes.

4. Responsabilité dans l'autonomie. - Les éducateurs protestants, au Québec, ont souvent dit que leur but était de rendre leurs élèves confiants en eux-mêmes et indépendants. Un esprit mûr, disaient-ils, doit être capable de penser par lui-même, de prendre ses décisions et d'en accepter les conséquences. Les principes moraux, chez l'adulte, doivent être intériorisés. En enseignant le respect de la liberté de la conscience individuelle, on suppose donc que l'on peut compter avec confiance sur l'individu pour se conduire suivant des principes dont il croit sincèrement qu'ils sont conformes au bien commun. Indépendant n'a jamais été interprété comme libertaire. G.W. Hewson, de la West Hill High School, appelait ce mûrissement "l'évolution de l'individu maître de soi"[6], et il y voyait le but premier de l'éducation.

Cette estime de la personne en tant qu'indépendante mais obéissant à des principes était solidement étayée par la croyance protestante selon laquelle la force de motivation de la vie morale et spirituelle de l'homme provenait d'une négociation avec Dieu. Certaines théologies protestantes voyaient les rapports entre Dieu et l'homme, collectivement et individuellement, comme s'inscrivant dans un accord par lequel les deux parties, si inégales fussent-elles, s'engageaient librement l'une envers l'autre. Dans cet accord, liberté et responsabilité étaient inséparables. Aucune puissance du ciel ni de la terre ne pouvait obliger Dieu à rétablir avec l'homme les relations que le péché avaient rompues. Dieu ne peut pas être assujetti. La réponse qu'il convenait que l'homme donne à Dieu procédait elle aussi d'une décision libre. Le péché avait privé l'homme de la liberté de choisir le bien. Il ne pouvait plus désormais le choisir qu'avec une aide spéciale de la grâce. Cependant, Dieu avait désigné des voies de salut qui étaient à la disposition de l'homme pour retrouver la liberté de choisir le bien, ce qui fait que l'homme, l'individu, devait encore répondre de ses décisions. Même la conception la plus sombre de la doctrine de la prédestination, dans la pensée protestante, postulait la responsabilité de l'homme et donc, en un certain sens, sa liberté. Ce rapport entre liberté et responsabilité dans la convention passée avec Dieu soulignait, aux yeux des protestants, ce que les rapports de l'homme avec Dieu ont de personnel. La croyance dans le droit individuel de jugement propre était un corollaire de cette doctrine. Les importantes divergences de vues entre fois protestantes en ce qui concerne même les doctrines du

salut jugées essentielles témoignent de ce personnalisme radical.

C'est ainsi que les récits les plus caractéristiques du protestantisme évoquent décision personnelle, responsabilité et confiance. Abraham, qui est pour les protestants un archétype, obéit à l'appel de Dieu et part pour il ne sait où, vers un pays inconnu. De même, Christian, dans le Voyage du pèlerin de Bunyan, traverse une foule de périls pour aller à la cité de Dieu. C'est l'espérance qui leur donne le courage nécessaire. Car Dieu, plus tard, révélera des merveilles "que l'oeil n'a pas vues, ni l'oreille entendues, et qui ne sont pas entrées dans le coeur de l'Homme"[7]...

Du terreau de l'individualisme protestant naquit l'entrepreneur de jadis, qui voyait sa responsabilité sociale d'abord dans l'édification de son petit empire, ce qui donnait du travail autour de lui et accroissait la richesse de la collectivité et du pays, puis dans la philanthropie, qui s'occupait des nécessiteux et édifiait les institutions d'une société civilisée. Ce même terreau produisait aussi l'homme séculier qui ne se reconnaissait d'autre responsabilité qu'envers lui-même, ni d'autre dépendance que de ses propres moyens. Mais ce sont là des déformations du portrait de l'homme tel que le concevaient les protestants[8]. L'appel à la liberté avait un contexte plus large. Dieu avait invité l'homme à être le citoyen d'une cité où chacun avait la responsabilité de travailler au bien commun, où le faible était protégé et le fort se renonçait. L'individualisme du protestant s'insérait dans une perspective sociale dont la version calviniste, par exemple, reconnaissait une république sainte où la louange de Dieu s'élevait d'une société harmonieuse et disciplinée[9].

L'éducation protestante chérissait la liberté de conscience et voyait l'enseignement comme orienté vers la libération tant de la personne que de la société. L'élément proprement protestant de cette éducation, toutefois, avait toujours quelque chose de réaliste. Il faisait contrepoids aux idées humanistes et rationalistes qui parfois conduisaient à l'instruction pour l'instruction, capable à elle seule d'accomplir la libération de l'homme. Les protestants ont toujours soutenu que, même si

l'instruction a son importance, le succès de la vie ne peut tenir, ultimement, à l'effort de l'homme, mais seulement à la grâce de Dieu.

5. Manière distinctive d'envisager l'éducation morale et religieuse. - L'éducation protestante, au Québec, a développé une manière d'envisager son rôle, pour ce qui est de l'enseignement de la religion, très différente de celle des catholiques du Québec. Ceux-ci étaient portés à confondre les buts pédagogiques de l'école et ceux de l'Eglise, tandis que les protestants maintenaient une nette distinction entre les deux institutions. L'école protestante était indépendante des églises. Le seul rapport officiel entre elles résultait d'une disposition des lois, d'ailleurs à peu près tombée en désuétude, suivant laquelle les pasteurs locaux devaient figurer parmi les "visiteurs" des écoles où il y avait des élèves de leur communion. Cela devint une règle que l'enseignement ne devait être lié à aucune des multiples communions. Les élèves ne devaient étudier que l'Histoire sainte, afin d'acquérir une connaissance objective de ce qui était à la base des normes morales et religieuses de leurs familles et de la société.

Il ne s'agissait pas, comme on l'a pensé parfois, de trouver simplement un dénominateur commun de valeurs acceptées par tous. Il y entrait aussi des facteurs politiques et théologiques.

Les protestants s'opposaient entre eux, de même qu'ils s'opposaient aux catholiques, en ce qui concerne les rapports de l'Eglise et de l'Etat. Les évêques anglicans, aux premières époques, avaient apporté avec eux des Iles britanniques l'habitude d'un système scolaire au sein duquel il n'y avait pas de distinction bien nette entre les buts pédagogiques de l'Eglise et ceux de l'Etat. Le clergé de l'Eglise d'Ecosse entretenait un point de vue assez semblable à cet égard. Mais ceux des protestants qui n'appartenaient pas aux églises "établies" et nationales, comme les presbytériens dissidents (particulièment nombreux à Montréal), les baptistes et les méthodistes américains, soutenaient que, si les églises se compromettaient avec l'Etat ou avaient avec lui des rapports politiques, il leur serait difficile de s'acquitter de leur rôle de critiques de la

culture et de l'Etat. Il y avait là un risque d'asservissement des consciences. J. William Dawson, par exemple, représentait une tradition religieuse qui mettait l'accent sur une nette séparation des sphères d'activité de l'Eglise et de l'Etat. Il jugeait que l'école publique avait mandat de se consacrer à l'enseignement des connaissances temporelles: le patrimoine culturel, l'instruction générale, le patriotisme et le civisme, les métiers et professions. A l'Eglise et au foyer revenait la charge d'enseigner la piété et d'inculquer la foi. Cela ne signifiait pas, pour Dawson et ceux qui pensaient comme lui, que Dieu n'avait rien à voir à ce qui était temporel, ni que le temporel pouvait se passer du religieux. Bien au contraire! Toute vérité était de Dieu. Et Dawson insistait pour que la Bible fît partie de l'enseignement scolaire, car elle renfermait des connaissances universelles et générales qui étaient nécessaires à chacun. C'est qu'il y avait lieu de distinguer fonctionnellement deux genres de connaissances: les connaissances générales, intellectuelles, et morales; et des connaissances qui étaient personnelles, qui venaient du "coeur", qui naissaient de la foi et de l'adhésion. Les premières constituaient un patrimoine culturel qui était l'affaire de l'Etat, et les autres étaient l'affaire de l'Eglise. Le théologien allemand Emil Brunner, représentant récent de ce point de vue, l'a exprimé succinctement de la façon suivante:

> Même la personne la plus instruite a besoin tout autant de la grâce divine et du pardon que l'ignorant, et le pardon ne lui est pas donné par l'instruction, mais par la grâce.
>
> L'esprit chrétien, qui est tout ce qui compte, n'est pas garanti le moindrement par l'obligation d'accepter un credo chrétien particulier, ni par l'accent mis sur l'enseignement religieux chrétien... L'école confessionnelle sous l'autorité de l'Eglise... ne peut avoir sa place, et encore, que dans la conception catholique romaine des rapports entre l'Eglise et la culture, alors que la mise en tutelle de la culture par l'Eglise est une idée essentiellement étrangère au protestantisme[10].

C'est ce que croyaient certains protestants du Québec. D'autres soutenaient qu'en fait l'Eglise devait exercer une certaine "tutelle sur la culture" et que l'Etat devait favoriser activement la "vraie religion".

L'éducation protestante au Québec dut donc trouver ses caractéristiques propres à force de compromis entre les divers groupes religieux qui composaient la population protestante. Ces accommodements tacites étaient bien souvent subtils et ambigus. Les écoles étaient confessionnelles en ce sens qu'elles étaient placées sous l'autorité de citoyens classés comme catholiques ou comme protestants suivant leurs convictions religieuses déclarées. Les protestants, cependant, n'établissaient pas de rapports directs entre l'école et les églises organisées, mais plutôt entre l'école et la population protestante en général. La communauté protestante, aux fins de l'organisation de l'éducation, était souvent considérée comme se composant de tous ceux qui n'étaient pas catholiques, même si seuls les protestants authentiques pouvaient devenir membres des commissions scolaires. Le règlement officiel interdisait l'enseignement lié à une communion particulière, mais il ne précisait pas bien si l'enseignement devait tendre à nourrir la foi ou être simplement moral. La distinction entre ce qui était moral et ce qui était religieux n'était pas toujours facile à faire, non plus qu'entre ce qui était croyance ou valeur générale des protestants et ce qui était enseignement particulier d'une communion. Dans la pratique, c'est le contexte de l'école en cause qui déterminait le caractère précis de l'enseignement religieux. Il fallait tenir compte des points de vue et de la compétence du directeur ou du professeur, ainsi que de la tradition de l'école et des convictions religieuses du milieu local. Ces mêmes réalités jouaient un rôle quant à l'importance de la surveillance exercée par les pasteurs en tant que "visiteurs" et quant aux services pastoraux assurés à l'école. Certaines écoles échappaient plus ou moins à l'attention des églises; pour d'autres, c'était le contraire. Là où le gros de la population appartenait à une même communion, l'enseignement religieux et la surveillance pastorale étaient probablement moins dégagés des points de vue particuliers de cette communion que là où les communions ou mêmes les églises étaient multiples, ou que là où l'école avait adopté un caractère tout à fait séculier. C'est ainsi que des considérations pragmatiques fournissaient parfois à l'éducation protestante, au Québec, une base

d'unité alors que les divergences de vues théoriques restaient entières. Le rôle et le contenu précis de l'enseignement moral et religieux pouvaient être arrêtés par la direction de chaque école. On n'avait nul besoin d'attendre que fussent rapprochés les points de vue sur les rapports qui convenaient entre Eglise et Etat ou sur les connaissances morales et religieuses à donner aux élèves. Les avis différents pouvaient coexister. Les écoles protestantes du Québec acquéraient ainsi une physionomie distinctive non seulement du fait des compromis particuliers que le système scolaire institutionnalisait, mais aussi du fait que le dossier de l'enseignement moral et religieux y restait ouvert et pouvait s'accommoder d'amples différences de croyance religieuse. L'interdiction de tout enseignement lié à une communion protégeait officiellement, contre les abus, ce caractère d'ouverture.

6. Droits des parents et rapports avec les autorités. - L'éducation protestante au Québec a toujours été caractérisée par des rapports étroits de l'école avec les parents et avec la collectivité locale, que favorisaient les commissions scolaires et qui prenaient diverses formes: Association de parents et maîtres, jours de visite de l'école, contacts entre maîtres et parents par l'intermédiaire des enfants. Très tôt, les règlements du Comité protestant institutionnalisèrent le respect dû aux droits des parents: la "clause du respect des consciences" permit aux parents de faire exempter leurs enfants de l'instruction religieuses lorsque celle-ci pouvait faire du tort à leur conscience telle que le foyer l'avait formée.

Dans la pensée religieuse protestante, le respect du droit des parents se fonde souvent sur l'idée que la famille est primordiale dans la création et qu'elle a mission de former les jeunes. Les rapports personnels de l'intimité familiale sont ceux qui reflètent le mieux la qualité de la communication entre Dieu et son peuple. La responsabilité, le respect, l'amour, le pardon, l'entraide s'apprennent mieux là où les circonstances particulières de besoins humains, de faiblesse ou de force, et la réalité des différences individuelles ne sont pas des abstractions statistiques mais la matière même de la vie quotidienne. Le rôle des autorités publiques dans l'éducation n'est donc pas vu comme étant de remplacer celui de la famille, mais d'aider la famille à jouer le sien propre. Paul Garnet, de l'Université

Concordia, a écrit ce qui suit sur l'enseignement de Helmut Thielicke à ce sujet:

> Thielicke note que l'Etat n'a pas été institué dès la Création, mais seulement après la chute. Il est une disposition d'urgence, à cause du péché de l'homme, et il a pour objet de limiter le chaos qui autrement régnerait. Il donne la possibilité de la survie physique, de sorte que grâce à lui l'homme peut entendre la parole de Dieu et être sauvé. La famille, au contraire, a été instituée dès la création, et l'Eglise est une création nouvelle. Ces deux institutions ont une dignité plus haute que l'Etat... La famille est, en miniature, à la fois une Eglise et un Etat. Lorsque les parents envoient leur enfant à l'école de l'Etat, ce sont eux qui délèguent leurs responsabilités à l'Etat, et non l'inverse[11].

La collectivité locale peut être au service de l'enfant en qualité de famille élargie. Parce que les rapports y sont relativement personnels, les protestants l'ont toujours vue comme ayant part d'une certaine manière à l'intimité du contrat implicite qui lie les parents et l'enfant. C'est pourquoi l'autonomie locale pour la détermination de ce que doit être le milieu pédagogique a toujours paru importante à la plupart des protestants.

Cette conviction que la famille doit avoir la responsabilité fondamentale de l'éducation est appuyée aujourd'hui par les recherches sur la manière dont l'homme apprend et se développe, qui permettent d'affirmer que les choses apprises à un âge tendre, aussi bien dans le domaine des valeurs que dans ceux des manières de faire, des conceptions et des attitudes, constituent des acquisitions définitives, qu'elles soient bonnes ou mauvaises. Les éducateurs protestants, donc, se sont toujours efforcés de maintenir un contact étroit avec les parents.

La Loi sur la fréquentation scolaire obligatoire, qui est en vigueur au Québec depuis 1943, comporte une certaine limitation des droits des parents en ce qui concerne l'instruction de leurs enfants. Cette loi garantit le droit qu'a l'enfant à l'égalité des chances en matière d'éducation et celui que possèdent les autorités publiques d'assurer la "socialisation" des enfants du point de vue des devoirs civiques et des normes de conduite à respecter. Il n'empêche que le respect des droits des parents a continué d'être l'une des pierres angulaires des lois québécoises relatives à l'éducation. Le préambule de la Loi sur le ministère de l'Éducation déclare que "les parents ont le droit de choisir les institutions qui, selon leur conviction, assurent le mieux le respect des droits de leurs enfant"[12]. Les principes du préambule s'inspirent de la Déclaration universelle des droits de l'homme adoptée par l'Assemblée générale des Nations unies le 10 décembre 1948. La Charte des droits et libertés de la personne adoptée en 1975 par le Québec déclare en outre que "les parents... ont le droit d'exiger que... dans les établissements publics, leurs enfants reçoivent un enseignement religieux ou moral conforme à leurs convictions dans le cadre des programmes prévus par la loi"[13]. Autant que quiconque, les protestants approuvent l'esprit de ces lois.

7. Attitude devant le monde et devant le travail - L'inspecteur John Bruce, en 1865, adressait non sans rhétorique des questions aux lecteurs du Journal of Education: "De quel côté trouvons-nous les caractères les plus braves, les plus nobles, les plus purs?" Et il répondait lui-même: "Est-ce que ce n'est pas chez les hommes de travail...?" Il demandait ensuite: "Quels sont ceux qui ralentissent les progrès de notre race?... Ceux qui ne travaillent que par nécessité, par peur de mourir de faim... pas nos hommes qui se donnent tout entiers à l'effort et dont le capital est le temps, dont ils tirent parti de chaque moment[14]..." Le regard de Bruce était bien protestant: ce qui différencie les personnes, c'est l'attitude! L'un travaille parce qu'il faut travailler, et l'autre parce qu'il le veut. Lequel fera davantage? L'homme libre.

Des hommes comme ce Bruce avaient la conviction profonde que, dans le dessein du Créateur, chacun était ordonné vers une vocation terrestre précise et devait y jouer un rôle d'agent de

Dieu pour le bien commun. L'incroyant, non encore délivré de la malédiction du péché, ne travaille à la sueur de son front que pour lui-même, sans se rendre compte de ce qu'il y a de sacré dans sa vocation. Mais le croyant, lui, se donne à son travail, conscient de la dignité à laquelle Dieu l'a appelé. Il voit son travail tel qu'il est: participation et coopération à l'action créatrice et rédemptrice de Dieu dans le monde. Le travail n'est pas en soi une malédiction. Adam lui-même, avant la chute, avait une vocation, celle de jardinier. Il y a place dans l'économie divine pour bien des genres de travail. L'homme, la femme qui travaille de ses mains est aussi honorable au regard de Dieu que le juge ou le noble titré. Puisque tout service, tout produit est de Dieu et pour Dieu, on ne doit rien négliger pour le rendre le plus parfait possible. La recherche de l'excellence, caractéristique très souvent de l'éducation humaniste, a été encore accentuée par les protestants, avec leur sens si fort de la vocation temporelle.

La doctrine de la vocation qu'enseignèrent les réformateurs protestants modifia chez leurs disciples l'antique dichotomie entre le sacré et le profane. Si les gens ordinaires devaient constituer "le peuple de Dieu" et si le service de Dieu devait consister dans le travail ordinaire, il n'y avait plus ni personnes ni fonctions plus saintes que d'autres. Chacun était présent à son voisin, et son temple était la grange, les champs, le marché. Dans l'Angleterre puritaine du début du dix-septième siècle, les marchands et les tisserands entendaient la voix du prédicateur Richard Sibbes:

> Travaillons donc. Efforçons-nous de porter du fruit là où nous avons été mis et appelés: car c'est le plus grand honneur pour nous en ce monde que Dieu nous donne la dignité d'un tel état, pour y porter du fruit. Du fruit, mais non pas pour nous-mêmes... Les honneurs, les richesses et le reste, tout cela n'est que secondaire, arbitraire, selon le plaisir de Dieu s'Il l'y ajoute: mais d'avoir un coeur actif donnant du fruit sur ce terrain où Dieu nous a plantés à cette fin même que nous fassions du bien au genre humain, voilà une raison excellente de ne pas profaner notre vocation[15].

A de tels sentiments faisaient écho les descendants de ces mêmes marchands et tisserands, dans le Québec du dix-neuvième siècle. Et dans les écoles protestantes ces mêmes sentiments se transmuaient en des valeurs inséparables de l'éducation protestante: poursuite de l'excellence, dignité et nécessité du travail, impatience devant la religion pour la religion, et exaltation de la vie et du travail terre à terre.

8. Importance donnée à la Bible. - Pendant des générations, la Bible fut un signe distinctif de l'école protestante du Québec. Chaque matin, durant la première demi-heure, l'école rendait hommage à ce que la Bible symbolisait. Dans les écoles où l'on craignait de faire du tort par là à la conscience de certains élèves, la cérémonie du matin ne dépassait pas les exercices patriotiques et l'inspection sanitaire. Mais pour l'ensemble des écoles la lecture de la Bible restait obligatoire, comme en font foi les règlements scolaires. Même lorsqu'elle n'était pas enseignée formellement, la Bible indiquait la source et l'autorité dont procédaient les valeurs idéales de l'école.

La vénération des protestants à l'égard de la Bible tenait à ce qu'elle était vue comme la Parole de Dieu, distincte des paroles des hommes. C'est ainsi que Luther disait:

> Nous devons voir une grande différence entre la Parole de Dieu et la parole de l'homme. La parole d'un homme, c'est un peu de bruit qui agite l'air et bientôt s'y évanouit; mais la Parole de Dieu est plus grande que le ciel et la terre, plus grande même que la mort et que l'enfer, car elle fait partie de la puissance de Dieu, et elle subsiste éternellement; nous devons donc étudier avec diligence la Parole de Dieu, et savoir et, bien sûr, croire que c'est Dieu Lui-même qui nous parle[16].

Luther n'ignorait pas que les mots de la Bible étaient, en un certain sens, des paroles d'hommes (Dieu ne se communiquait-il pas toujours par des voies ordinaires?) et que les paroles d'autres hommes que ceux de la Bible pouvaient, elles aussi, exprimer des vérités de Dieu. Mais la "Parole de Dieu", pour

Luther, comportait une communication personnelle et puissante de Dieu avec l'homme individuel. Celui qui entend ou qui lit l'Evangile se trouve placé dans un rapport avec Dieu qui est de l'Esprit et ne peut se décrire ni par des mots, ni par des concepts, ni par des lois, ni par des doctrines. La Bible a de la puissance parce qu'à travers elle les Prophètes et les Apôtres, qui furent touchés de façon immédiate par les événements historiques au sein desquels Dieu s'est révélé aux hommes, parlèrent de nouveau à la foi et créèrent la foi. La révélation ultime, croyaient les réformateurs, a été la personne du Christ incarné, venu habiter parmi les hommes en un lieu et un temps précis. Cet événement ne peut se répéter, et la Bible, qui "enrichit" le témoignage sur l'Evénement, est un livre comme il n'y en a pas d'autre. Ainsi, quels que fussent les points de désaccord entre les protestants au sujet du rapport précis entre la Bible et l'Eglise ou au sujet de l'interprétation du témoignage biblique, tous étaient d'accord quant à l'importance de la Bible. L'archevêque primat anglican Laud, qui sur tant de points s'écartait radicalement des calvinistes puritains de son époque, était d'accord avec eux pour ce qui est de la priorité, en un certain sens, de l'autorité des Ecritures:

> Et puisqu'il semble évident que la tradition vient en premier lieu dans le temps, il s'ensuit nécessairement que l'Ecriture vient en premier lieu dans l'ordre de la nature; c'est là le chef sur lequel la foi repose et se résout... Un néophyte dans la foi, ou un faible, ou un esprit qui doute... commence à la tradition, et prouve l'Ecriture par l'Eglise; mais celui qui est fort.., dans la foi... prouve l'Eglise par l'Ecriture[17].

On étudiait la Bible à l'école protestante en tant que source même des idées et idéaux moraux et spirituels des traditions juive et protestante et d'une grande partie de la culture occidentale. Cependant, sa présence en tant que symbole jouait peut-être un rôle encore plus important. Cela impliquait que son enseignement ainsi que le génie protestant fussent obligatoires à l'école. Un symbole exprime plus que ce que saisit la raison. Même quand on ne l'ouvrait pas, la Bible témoignait de la croyance protestante en ce que la vérité ultime est plus grande que tout ce qui peut être exprimé ou connu.

Résumé.- Les valeurs idéales défendues et représentées par l'éducation protestante au Québec ont reflété dans une mesure considérable une adaptation aux normes sociales, de même qu'aux besoins (et aux préjugés) des diverses époques de son histoire. Cependant, un noyau de valeurs plus constantes manifeste sous ces croyances des racines caractéristiques et traditionnelles du protestantisme. Il ne s'agit pas de croyances relatives en premier lieu à des codes de lois ni à des systèmes de doctrines, même si on les a certainement interprétées de la sorte parfois, mais de croyances tendant à décrire comme personnels les rapports entre l'homme et l'Ultime. Ce sont la liberté et l'amour (ou la responsabilité) et leurs effets combinés qui définissent le point de convergence où l'on croit que se réalise pleinement la personne.

L'image idéale que les protestants se faisaient d'eux-mêmes consistait en ce qu'ils étaient libres et ne se laissaient contraindre par aucune autorité extérieure (même au sujet de choses sur lesquelles ils étaient d'accord), mais que l'on pouvait leur faire confiance pour agir de façon responsable suivant l'information qu'ils possédaient (si limitée fût-elle) et suivant les jugements (humains et partiaux certainement) qu'ils pouvaient former. L'éducation donnée à l'école protestante avait donc pour objectif central de rendre les élèves capables d'accéder aux meilleures ressources, afin que s'élève d'autant le niveau de leurs jugements et de leurs principes. L'éducation protestante, tant qu'elle poursuivait un tel idéal, répondait aux besoins et aux changements apportés par les décennies en toute liberté d'expérimentation et dans un esprit de service et de responsabilité.

CHAPITRE V

LE REGLEMENT DU COMITE PROTESTANT

A. LE CONTEXTE HISTORIQUE

C'est le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation qui est chargé de formuler et d'orienter de façon générale les hautes décisions relatives à la dimension morale et religieuse de l'éducation dans les écoles protestantes du Québec. Comme le Conseil, le Comité est un organisme nouveau créé par la réforme de l'éducation de 1964.

Au début des années soixante, le Québec entra dans la phase de son histoire qui en est venue à s'appeler la "Révolution tranquille". La population de la province, se détournant de ses valeurs traditionnelles, se mit à se préoccuper de son avenir au vingtième siècle et après. Il y avait lieu, en particulier, de réévaluer sans retard le système d'éducation, dont les structures étaient devenues lourdes, qui manquait de cohérence et dont l'enseignement, aux yeux de bien des gens, était inefficace en regard des besoins d'une société moderne. Le gouvernement Jean Lesage constitua une "Commission royale d'enquête sur l'éducation", présidée par Mgr Alphonse-Marie Parent, à qui il confia le mandat d'étudier l'ensemble de la question au Québec. Il fut adopté en 1964 des lois sur l'éducation qui, pour la plus grande partie, donnaient suite à la première série de recommandations du Rapport Parent. La Commission poursuivit ses travaux et continua, jusqu'en 1966, à présenter des recommandations très écoutées.

La Loi sur le ministère de l'Education, en 1964, créa ce ministère pour remplacer la Surintendance de l'instruction publique et les anciens comités catholique et protestant. Le poste de directeur de l'enseignement protestant fut supprimé, et remplacé par celui de sous-ministre associé de foi protestante. Il y eut des changements analogues du côté catholique. Le Conseil supérieur de l'éducation, doté de deux comités confessionnels, l'un catholique et l'autre protestant, fut institué par une loi adoptée en même temps que la Loi sur le ministère

de l'Education. Le Conseil a mandat consultatif auprès du ministre de l'Education. Il compte parmi ses membres et ceux de ses comités des personnes en rapports directs avec les divers grands secteurs et niveaux de l'éducation au Québec. La création des comités confessionnels a constitué la réponse du gouvernement aux recommandations du Rapport Parent qui souhaitaient le maintien de la confessionnalité de l'éducation, compte tenu de son long passé au Québec et du désir général de son maintien dans l'éducation publique. La Commission avait d'ailleurs recommandé l'adoption de dispositions prévoyant aussi un enseignement non confessionnel.

La Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation confiait aux comités confessionnels le mandat:

a) de faire des règlements pour reconnaître les institutions d'enseignement confessionnelles comme catholiques ou protestantes, selon le cas, et pour assurer leur caractère confessionnel;

b) de reconnaître comme catholiques ou protestantes, selon le cas, les institutions d'enseignement confessionnelles et de révoquer au besoin cette reconnaissance;

c) de faire des règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral et le service religieux dans les institutions d'enseignement reconnues comme catholiques ou protestantes, selon le cas;

d) de faire des règlements sur la qualification, au point de vue religieux et moral, du personnel dirigeant et enseignant dans ces institutions d'enseignement;

e) d'approuver, au point de vue religieux et moral, les programmes, les manuels et le matériel didactique pour l'enseignement dans ces institutions d'enseignement;

f) d'approuver, pour l'enseignement religieux catholique ou protestant, selon le cas, les programmes, les manuels, et le matériel didactique et de faire des règlements sur la qualification des professeurs chargés

de cet enseignement dans les écoles autres que les écoles reconnues comme catholiques ou protestantes;

g) de faire au Conseil ou au ministre des recommandations sur toute question de leur compétence.

Les Comités étaient autorisés en outre à recevoir et entendre des requêtes et suggestions relatives à leurs domaines de compétence, à faire effectuer des recherches utiles et à se donner un règlement intérieur sous réserve de l'approbation du Lieutenant-Gouverneur en conseil.

Les comités confessionnels, aux termes de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, se composent chacun de quinze membres nommés pour trois ans. Le Comité catholique se compose, en nombre égal, de représentants des autorités religieuses, des parents et des éducateurs. Les représentants des autorités religieuses sont désignés par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec, et les autres par le Lieutenant gouverneur en conseil sur la recommandation du Conseil supérieur, celui-ci ayant au préalable consulté les associations de parents et de maîtres et obtenu l'assentiment de l'Assemblée des évêques. Le Comité protestant se compose de représentants des confessions protestantes, des parents et des éducateurs nommés par le Lieutenant gouverneur en conseil sur recommandation du Conseil supérieur à la suite d'une consultation auprès des "associations ou organisations les plus représentatives des confessions protestantes, des parents et des éducateurs", et avec l'accord, au sein du Conseil, de la majorité des membres protestants[2] (au moins quatre des vingt-quatre membres du Conseil supérieur doivent être protestants). Les sous-ministres associés de foi catholique ou protestante sont d'office membres adjoints, mais sans droit de vote, de leur comité confessionnel respectif.

Le Comité protestant, usant du mandat que lui avaient donné les lois du Québec sur l'éducation, adopta en 1967 ses premiers règlements, mais quelques années plus tard, après de plus amples consultations et une réflexion plus poussée, on dut les réviser. Le Règlement de 1975 a été le résultat de beaucoup de recherches et de réflexion. Le Comité s'est efforcé de tenir compte sérieusement des dimensions sociologiques et historiques du contexte de l'éducation protestante au Québec et de répondre convenablement

aux besoins et aux exigences de la population dont il a mandat de s'occuper. On peut exposer commodément les conclusions du Comité sous trois rubriques: (1) composition de la population scolaire protestante, (2) points de vue des parents et des éducateurs en ce qui concerne la dimension morale et religieuse de l'éducation à l'école publique protestante, et (3) signification historique des termes "éducation protestante" et "école protestante" au Québec.

1. Composition de la population scolaire protestante.- Les statistiques de la fréquentation scolaire au Québec[3], celles du recensement fédéral de 1971 et les renseignements obtenus auprès de la population "protestante" (au sens légal du mot) ne pouvaient que montrer au Comité protestant la diversité de la population scolaire dans les écoles protestantes du Québec.

Au début des années soixante-dix, les statistiques scolaires révélèrent que dans la région du Grand Montréal (où habitent environ 85 pour cent de la population scolaire protestante du Québec), environ 35 pour cent des élèves des écoles protestantes n'étaient pas protestants. Dans l'île de Montréal, le pourcentage de non-protestants s'élevait presque à 40, et dans la ville même il était encore plus élevé[4].

Les juifs, qui comptaient pour plus de 15 pour cent de la population non catholique du Québec, envoyaient environ 70 pour cent de leurs enfants aux écoles publiques protestantes; les autres fréquentaient des écoles privées, où l'on suivait en général le programme des écoles protestantes, mais augmenté d'études hébraïques. Les parents des enfants juifs fréquentant l'école publique reconnaissaient pour la plupart que l'enseignement a une finalité morale, mais n'aimaient pas tellement l'enseignement moral et religieux, estimant qu'il séparait les enfants les uns des autres. Toutefois, les opinions des juifs sur le plan moral et religieux présentaient presque autant de diversité que celles des protestants.

Les fidèles des diverses églises orthodoxes (environ 8 pour cent de la population non catholique) dont les enfants allaient à l'école protestante, s'inquiétaient surtout de ce

qu'ils considéraient comme une absence d'enseignement religieux ou du moins comme une tendance à l'humanisme. Les immigrés souffraient dans bien des cas de constater entre leurs enfants et eux, dans leur nouveau pays, une certaine difficulté de communication. Les enfants adoptaient rapidement des normes fort éloignées de celles auxquelles tenaient leurs parents, qui auraient voulu, en conséquence, que l'école transmît quelque chose de la langue, de la culture et de la religion du pays d'où ils venaient.

Les "protestants" francophones, qui comptaient pour environ 8 pour cent de la population scolaire protestante du Québec, étaient soit des adhérents de diverses églises protestantes, soit d'anciens catholiques non rattachés à une église protestante déterminée, soit des juifs. Beaucoup avaient immigré récemment, mais la plupart étaient nés au Québec. On savait que beaucoup d'autres protestants francophones fréquentaient des écoles catholiques[5]. Le recensement de 1971 établit à 130 000, nombre surprenant, la population de protestants d'origine ethnique française (juifs exclus) au Québec. Les "protestants" francophones n'étaient pas tous du même avis en ce qui concerne leur place dans le système scolaire protestant non plus qu'au sujet de l'enseignement moral et religieux. Certains préféraient des écoles non confessionnelles, ou neutres, et ceux-là avaient aussi tendance à ne pas trop savoir quelle devait être la place de la religion à l'école publique. D'autres, cependant, étaient en faveur d'écoles protestantes et d'un enseignement moral et religieux. Sur un point ils étaient d'accord: ils estimaient que leurs droits scolaires avaient fréquemment été cachés et négligés du fait de l'orientation anglophone prédominante du système scolaire protestant au Québec. Ce n'est qu'un peu avant l'époque de la Révolution tranquille que des commissions scolaires ont enfin jugé nécessaire de donner un enseignement en français à leurs élèves francophones[6].

Dans la région du Grand Montréal, où 65 pour cent des "protestants" l'étaient à proprement parler, ceux-ci appartenaient à une grande diversité d'ethnies, outre celles déjà mentionnées. On comptait, parmi les protestants anglophones: Antillais et Noirs des Etats-Unis, Amérindiens, Japonais de la seconde génération, chinois, et Européens de diverses origines. D'autres protestants n'étaient ni francophones ni anglophones de naissance: Japonais, Chinois, Hongrois, Coréens, Portugais et autres, appartenant souvent à des colonies ethniques distinctes.

Les écoles rurales étaient beaucoup plus homogènes du point de vue de l'origine ethnique, mais l'accueil par entente d'élèves catholiques dans des écoles secondaires protestantes faisant de plusieurs de celles-ci des écoles effectivement biconfessionnelles. On ne pouvait donc plus dire des écoles protestantes du Québec qu'elles étaient essentiellement britanniques, ni anglo-saxonnes, ni même anglophones. Et il n'était pas exact de les appeler protestantes, même dans un sens simplement culturel.

Le Comité protestant, lorsqu'il a fait des règlements pour la reconnaissance des écoles protestantes en tant que telles et pour le développement de l'enseignement moral et religieux dans ces écoles, a dû tenir compte de ce que la population scolaire n'était pas homogène. Des sous-comités spéciaux du Comité protestant ainsi que des travaux effectués par le Conseil supérieur ont permis au Comité de ne pas perdre de vue les besoins et les opinions des populations minoritaires[7].

2. **Points de vue des parents, des éducateurs et autres.**- Depuis ses premières réunions, qui eurent lieu en 1966, le Comité avait recueilli des données sur les opinions de la population "protestante" en ce qui concerne l'enseignement moral et religieux dans les écoles. Il avait recueilli notamment:

a) des mémoires et autres rapports qu'il avait demandés aux Quebec Federation of Home and School Associations, Quebec Federation of School Board Associations, Provincial Association of Protestant Teachers, Quebec Association of School Administrators, ainsi qu'à des associations de pasteurs et à divers autres groupements provinciaux ou locaux;

b) les impressions que lui avaient laissées des séances tenues dans un grand nombre de localités du Québec avec rencontres de personnalités et de groupes représentatifs;

c) les rapports présentés par des équipes de membres du Comité protestant qui avaient visité des classes où se donnait un enseignement moral et religieux et qui

s'étaient entretenus avec des administrateurs scolaires, des maîtres, des parents et d'autres encore;

d) les conclusions de séminaires et d'ateliers réunissant des maîtres chargés de l'enseignement moral et religieux;

e) les recommandations de diverses réunions d'études, dont l'une, d'une importance particulière, eut lieu en novembre 1970 sous la forme d'un colloque sur l'enseignement moral et religieux et réunit un échantillon représentatif de personnes intéressées à l'éducation protestante.

L'analyse de ces données a révélé au Comité protestant que dans l'ensemble des milieux protestants il y avait consensus à divers égards. La plupart des protestants estimaient

a) qu'il fallait, sous une forme ou sous une autre, un enseignement moral et religieux et au degré primaire et au degré secondaire;

b) que cet enseignement ne devait pas, par son contenu, être lié à une communion particulière, et qu'il devait mettre l'accent sur le développement moral et social;

c) qu'il était souhaitable, à l'école secondaire, qu'une option soit possible entre divers cours d'instruction morale et religieuse;

d) que la méthode pédagogique employée dans ces cours, particulièrement à l'école secondaire, devait être inductive et faire appel à l'expérience, de façon à ce que les élèves soient aidés à prendre eux-mêmes leurs décisions dans les dilemmes d'ordre éthique et en matière de foi religieuse;

e) que les professeurs d'instruction morale et religieuse avaient besoin d'une formation particulière aux études religieuses, à la pédagogie de leur matière, ainsi qu'à la compréhension et à l'utilisation des groupes à buts pédagogiques;

f) que l'enseignement religieux à l'école secondaire devait être confié à des spécialistes, mais qu'à l'élémentaire il pouvait être laissé à l'instituteur.

Il n'était guère évident qu'il y eût consensus quant à la valeur des "vingt premières minutes" consacrées à des exercices patriotiques et religieux, non plus que sur la question de savoir s'il convenait, en classe, de toujours revenir avec la Bible ou avec des extraits de la Bible. Certains administrateurs et certains maîtres s'opposaient à ce que des programmes d'enseignement moral et religieux fussent obligatoires pour les écoles ou pour les élèves. Le pluralisme de la population scolaire paraissait indiquer, aux yeux de certains, la nécessité de laisser aux décisions locales ce qui concerne l'enseignement moral et religieux[8].

3. Signification des termes "éducation protestante et "école protestante". Les recherches du Comité protestant sur la nature et l'histoire de l'éducation protestante et de l'école protestante n'aboutirent pas à une définition concise de l'éducation protestante qui fût acceptable par l'ensemble du Comité; l'accord ne put se faire non plus sur le rôle que devait jouer l'école protestante dans l'avenir. Des divergences se firent jour. Le Sous-comité des recherches enregistra en avril 1973 trois points de vue qu'il intitula "de la Réforme", point de vue "multiconfessionnel" ou "pragmatique", "libéral", "modéré" et point de vue "postchrétien" ou "humaniste".

(1) Point de vue "de la Réforme":

L'éducation protestante est une éducation chrétienne selon la tradition de la Réforme. Elle comporte la conviction que l'étude de la Bible et de la religion est indispensable, à tous les stades de l'enseignement, pour des raisons tant culturelles que spirituelles et que, dans l'idéal, toutes les matières devraient s'enseigner d'un point de vue chrétien, bien que non lié à une communion particulière.

Une école protestante est une école confessionnelle sous administration protestante, reconnue comme telle par le Comité protestant et où l'éducation protestante est donnée à tous les élèves ou à la plupart.

(2) Point de vue "multiconfessionnel":

L'éducation protestante consiste en ce que la communauté protestante, reconnaissant le fait que la société est multiconfessionnelle, s'acquitte de son obligation légale d'assurer un enseignement public confessionnel fondé sur la culture judéo-chrétienne, dans un esprit de libre examen et de respect pour les opinions des autres.

Une école est protestante si elle est reconnue comme telle par le Comité protestant, et elle est confessionnelle dans un sens oecuménique large; les conditions locales peuvent déterminer le degré de confessionnalité de l'école.

(3) Point de vue "humaniste":

L'éducation protestante (on préférerait un nom différent) consiste en ce que la communauté non catholique romaine exerce le droit qu'elle a d'assurer un enseignement public non confessionnel, fondé sur une certaine ouverture sur la culture mondiale.

Une école est protestante (on préférerait une désignation différente) lorsque l'éducation protestante, telle qu'elle est définie ci-dessus, y est donnée. On peut y offrir des cours de religion ou sur les religions, compte tenu de ce que celles-ci sont pour une part à la base de la culture mondiale. On peut y offrir des cours concernant de manière spécifique une tradition religieuse particulière si la demande est suffisante[9].

Les tenants du point de vue "de la Réforme" soutenaient qu'il devrait être loisible aux groupes ou aux individus auxquels ne plairait pas l'éducation proprement protestante de mettre sur pied un troisième système scolaire, non confessionnel. Les "multiconfessionnalistes" voulaient des écoles protestantes ouvertes à tous (peut-être en envisageant pour l'avenir un système scolaire entièrement unifié) où pourrait se donner un enseignement moral et religieux diversifié. Enfin,

les "humanistes" jugeaient dépassée, au Québec, l'idée de confessionnalité. L'opinion multiconfessionnelle paraissait, en 1973, faire la majorité au sein du Comité protestant, ce que reflète le Règlement, résultat final d'un consensus du Comité. La partie du présent chapitre qui va suivre traitera de façon plus détaillée de l'attitude finalement adoptée par le Comité protestant en ce qui concerne la notion de confessionnalité.

Les membres du Comité reconnaissaient la diversité de leurs points de vue quant au rôle que devait jouer l'école protestante, mais aucun d'entre eux n'était en désaccord avec la description générale que leur président William Munroe donnait de l'"esprit protestant" qui devait animer l'école:

> Le protestantisme comprend et respecte les convictions du fondamentaliste tout comme les doutes de l'agnostique; il trouve expression et accomplissement dans l'introspection de l'ermite tout comme dans la ferveur du revivaliste. Il ne recherche pas la forme et la structure pour elles-mêmes; mais structurellement il tend vers la représentativité et la démocratie plutôt que vers la hiérarchie et le sacerdoce...
>
> Le protestantisme se plaît dans l'esprit de libre examen; ... il se réserve le droit de n'être pas d'accord, mais toujours il s'efforce de se montrer respectueux des droits et opinions d'autrui.
>
> Le protestantisme reconnaît l'ultime mystère de la Création et la place qu'y occupe l'homme. Beaucoup de ses adhérents les plus fervents se tournent vers la Bible comme vers la source la plus sûre et la plus primordiale de la connaissance de Dieu ainsi que de la Création et du Salut de l'homme; d'autres, s'appuyant sur le principe protestant du jugement personnel, préfèrent trouver l'expression

de la capacité de l'homme pour le bien dans des vies comme celles de John Bunyan, d'Erasme, d'Anne Frank ou du docteur Tom Dooley.

Le protestantisme a contribué au dynamisme et à la validité de la science et de la technologie modernes; pourtant, avec la même angoisse que tels parents d'aujourd'hui, il affirme que les connaissances scientifiques seules, sans les contrepoids de la moralité, de la spiritualité, de l'humilité et de l'émerveillement, risquent de détourner l'homme, et non pas de le rapprocher, du souci désintéressé du prochain, du sens de l'infini et de l'inconnaissable, et d'une vie pleine, riche et vécue avec un but[10].

B. *LA BASE CONFESSIONNELLE DE L'EDUCATION PROTESTANTE AU QUEBEC*

Le préambule du Règlement du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme protestantes (1975) expose de la manière suivante la base de l'éducation protestante au Québec:

> Au point de vue juridique, une école protestante est formée d'un groupe d'élèves qui sont sous la conduite d'un directeur d'école désigné par une commission scolaire dont les membres ont été élus par les citoyens réputés protestants selon les dispositions de la loi; les programmes d'études d'un tel établissement sont ceux qui sont préparés par le ministère de l'Education à l'intention des écoles protestantes[11].

Le Règlement prévoit la reconnaissance de certaines écoles comme protestantes. Il s'agit d'une formalité prescrite par la législation québécoise. Le programme d'études de l'école, pour obtenir la reconnaissance, doit répondre aux conditions précisées dans le Règlement, lesquelles visent d'une façon générale à ce que soient effectivement donnés des cours ayant pour objectif "de faire prendre conscience aux élèves d'une interprétation morale et spirituelle de la vie"12 et à ce que les maîtres et l'ensemble du programme d'études de l'école respectent ce but. Le Règlement définit donc l'école protestante, non par la langue ou l'origine ethnique de ses élèves ou de son milieu humain propre, mais selon un critère religieux. Cependant, les "citoyens réputés protestants selon les dispositions de la loi" sont bien loin d'être dans tous les cas protestants, que ce soit par l'adhésion à une communion ou culturellement. Les juifs habitant ailleurs que dans l'île de Montréal sont considérés légalement comme protestants aux fins scolaires, et dans tout le Québec celui qui n'est ni protestant ni catholique peut, à son choix, verser ses cotisations scolaires aux écoles protestantes et jouir de tous les droits des protestants. Toutes les écoles du Québec sont désormais des "écoles communes" pour ce qui de l'admission des élèves (à cette exception près que l'on ne permet pas aux catholiques de fréquenter l'école protestante, ni vice versa, sans l'accord des deux commissions scolaires s'il existe sur le même territoire une école de leur religion).

Telle est la définition juridique de l'école protestante. Mais une école et un système d'école ont une signification et une fonction qui ne sont compréhensibles que si l'on connaît leur histoire et la société qu'elles desservent. L'école protestante dont il s'agit dans le Règlement de 1975 s'explique donc par les particularités de l'histoire du Québec et par la situation nouvelle et changeante de la société québécoise. Nous allons tenter d'en exposer ici la raison d'être d'après: 1. La différence entre la conception que se font de la confessionnalité les catholiques et les protestants; 2. Le rapport entre la conception protestante de l'école et le caractère particulier du contexte québécois; 3. Les arguments pour et contre les divers genres d'avenir que l'on propose pour l'école protestante du Québec; 4. L'idée du Comité protestant selon laquelle l'école peut à la fois être protestante et ouverte aux diverses autres traditions religieuses.

1. La confessionnalité selon les catholiques et selon les protestants.- Les protestants du Québec, traditionnellement, qualifient de confessionnelles les écoles catholiques, mais rarement les leurs. L'épithète "denominational", pour caractériser les écoles protestantes, a paru commode dans les lois, mais l'usage populaire lui faisait désigner des groupes particuliers comme les anglicans, les presbytériens, les baptistes, les catholiques romains, etc. Les règlements applicables aux écoles protestantes, par exemple, ont toujours interdit tout enseignement "denominational" dans les écoles, ce qui était se servir du sens populaire du mot, plutôt que de son sens juridique. On peut donner d'autres exemples. J. William Dawson, principal de l'Université McGill, disait des écoles protestantes, au XIXe siècle, qu'elles étaient "non sectarian", non rattachées à une communion religieuse. En 1966, un Comité interéglises de l'éducation protestante, composé de représentants des églises anglicane, baptiste et presbytérienne ainsi que de l'Eglise Unie, a réagi de façon négative à l'usage que faisait le Rapport Parent du mot "confessionnel" à propos des écoles protestantes:

> Le Comité est essentiellement d'accord avec les recommandations du Rapport qui préconisent la sécularisation de l'enseignement scolaire ... mais les écoles protestantes ne peuvent guère être appelées confessionnelles dans le même sens que les écoles catholiques romaines. Ce qu'elles sont, c'est "non denominational". Leurs élèves apprennent des choses "au sujet de la religion"; ils n'y apprennent pas une religion[13].

Commentaire d'un document de travail du Comité protestant, en 1970: "On a dit, et avec raison, que le mot "confessionnel", appliqué à nos écoles depuis 1964, est un boulet à traîner...". Cependant, des protestants de Montréal ont soutenu autrefois que, si l'on permettait à des juifs de siéger au sein des commissions scolaires, cela pourrait menacer "le caractère chrétien"[15] de certaines écoles. Et les protestants n'ont élevé aucune protestation lorsque le Conseil privé a déclaré, en 1928, que l'ensemble des protestants constituait une "dénomination", à laquelle s'appliquaient les garanties de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. Plus récemment, lorsque le gouvernement du Québec a songé à retirer leur caractère confessionnel aux

commissions scolaires, de nombreux protestants ont protesté avec véhémence. On comprend que les catholiques du Québec trouvent parfois que les protestants nagent dans l'équivoque en ce qui concerne la confessionnalité.

La confusion qui entoure l'emploi des mots "confessionnel" et "dénominational" se dissipe quelque peu lorsque l'on reconnaît tout simplement que les catholiques et les protestants, en se servant de ces mots à propos de leurs écoles, ne parlent pas des mêmes réalités. L'Eglise catholique est en rapport légal et officiel avec les écoles catholiques, ce à quoi rien n'a jamais fait le pendant du côté protestant depuis que l'éducation publique existe au Québec. Cinq des quinze membres du Comité catholique, chargé de l'aspect confessionnel de l'école catholique, sont désignés par l'Assemblée des évêques catholiques du Québec. Les membres du Comité protestant, eux, sont désignés autrement: on invite les corps religieux et d'autres groupements à proposer des noms, mais la sélection est opérée en fait par le président du Comité protestant et par les membres protestants du Conseil supérieur de l'éducation. Ces derniers, comme tous les membres du Conseil supérieur, sont choisis "par le Lieutenant-Gouverneur en conseil après consultation des autorités religieuses et des associations ou organisations les plus représentatives des parents, des enseignants, des administrateurs scolaires et des groupes socio-économiques"[16]. C'est dire que la confessionnalité des écoles catholiques est définie par rapport à une institution ecclésiastique précise, tandis que les écoles protestantes n'ont aucun lien organique avec une organisation religieuse, non plus qu'aucune responsabilité devant une telle organisation.

En ce qui concerne les écoles, le Règlement du Comité catholique "veut assurer à un milieu scolaire donné un aspect vraiment confessionnel tout en lui conservant l'excellence primordiale que doit posséder toute institution d'enseignement"[17]; à cette fin, l'école doit assurer une "animation pastorale" pour "sensibiliser les élèves et les agents d'éducation aux objectifs de l'éducation chrétienne et ... susciter des expériences éducatrices de la foi chrétienne"[18]. Normalement, le personnel de l'école doit être "en communion de pensée avec la foi catholique"[19]. Les protestants, pour leur part, ne parlent pas de maintenir un climat confessionnel à l'école publique, mais

veulent que celle-ci soit ouverte à "l'essai de notions novatrices"; qu'elle respecte les convictions religieuses des parents; et qu'elle transmette aux élèves, "avec le plus d'objectivité possible, l'ensemble de leur héritage culturel, judéo-chrétienne, la civilisation gréco-romaine et la pensée scientifique et technologique"[20]. L'animation pastorale n'est pas obligatoire à l'école protestante, et l'on ne préfère plus désormais que les maîtres soient protestants, bien que tous doivent "respecter la nature de l'école protestante". On doit bien reconnaître que ces attitudes en ce qui concerne l'école protestante, que les protestants se plaisent à opposer à la confessionnalité catholique telle qu'ils se la représentent, peuvent ne constituer aux yeux des catholiques que la manière particulière des protestants d'exprimer leur propre confessionnalité. Suivant le même raisonnement, les écoles publiques des Etats-Unis et celles de l'Ontario, par exemple, seraient "protestantes" d'esprit et d'intention, du moins dans leurs origines.

Les raisons que l'on avance pour expliquer l'enseignement moral et religieux qui se donne à l'école publique catholique ont tellement changé, ces dernières années, qu'il y a lieu de distinguer maintenant chez les catholiques un point de vue ancien et un point de vue plus moderne sur la confessionnalité. La manière ancienne consistait à voir l'école catholique comme un prolongement de l'Eglise pour ce qui est de former des consciences catholiques et de maintenir la fidélité à l'Eglise par la foi. Aujourd'hui, la publication du Comité catholique Voies et impasses justifie l'enseignement moral et religieux d'un point de vue pédagogique, invoquant la recherche par l'homme d'un sens à l'existence. Il s'agit, soutient Voies et impasses, "de faire émerger une liberté personnelle face à l'univers religieux, non d'endoctriner les esprits"[21]. On repousse toutefois l'idée d'aborder cette tâche d'un point de vue neutre:

> Un certain idéal séculier voudrait que l'on présentât aux jeunes toutes les religions en les plaçant toutes sur le même pied et en laissant à l'élève le soin de faire une option personnelle. Affleure ici de nouveau l'idée d'une école où seraient mis en vente tous

> les produits religieux. C'est une idée qui va à l'encontre des données les plus évidentes de la pédagogie et de l'expérience[22].

Tout comme, dans l'étude d'une langue étrangère, soutient Voies et impasses, l'élève doit partir de sa langue maternelle, sur le plan religieux il doit d'abord s'imprégner de sa religion "maternelle", qui en Amérique du Nord est chrétienne et, au Québec, catholique pour la majorité des élèves des écoles catholiques. L'enseignement religieux, dans ces écoles doit "guider les jeunes dans leur recherche et leur découverte du contenu de la foi, afin de les conduire jusqu'au seuil d'un choix personnel"[23]. Voies et impasses suggère que les écoles proposent "l'expérience même du contact avec Dieu par la prière, la célébration, la fête, la liturgie"[24], dans la tradition catholique sans aucun doute. On permet et encourage cependant l'information et les appréciations relatives aux conceptions de la foi et de la religion autres que la conception catholique[25].

L'enseignement religieux, dans les écoles catholiques, est obligatoire jusqu'à la deuxième année des études secondaires. Après la deuxième année, l'élève peut remplacer les études catholiques par des cours d'instruction morale ou des cours sur les religions. Tout au long de l'enseignement obligatoire, il peut être exempté des études et observances religieuses. Ceux qui sont exemptés ont droit, lorsqu'ils sont suffisamment nombreux, à un enseignement de morale générale. Le pluralisme à l'école catholique, qui s'accentuait depuis 1971, année où toutes les écoles sont devenues légalement écoles communes, s'est développé beaucoup dans le secteur francophone, ces dernières années, depuis que les lois sur la langue obligent les enfants des immigrés à fréquenter l'école francophone. Le pluralisme religieux qui en résulte dans beaucoup d'écoles catholiques crée une situation nouvelle pour les autorités de ces écoles.

L'enseignement moral et religieux à l'école protestante, pour ce qui est de ses buts, diffère beaucoup moins qu'autrefois de ce qu'il est à l'école catholique, mais la différence entre

les deux demeure considérable. Le Comité protestant soutient que l'école n'a pas à donner un enseignement lié explicitement à l'adhésion à une communion religieuse précise, mais qu'elle doit offrir à l'élève la possibilité de venir en contact avec les idées et la littérature religieuses de notre culture et d'explorer les questions de valeurs et de signification de l existence que représente la religion. Une étude du Comité protestant expose ainsi la question:

> L'école protestante, bien qu'elle ne prescrive pas de position morale et religieuse particulière, n'exclut pas arbitrairement l'examen de diverses manières d'aborder la question des valeurs ultimes et du sens de l'existence. L'enseignement moral et religieux reconnaît la tradition protestante qui défend le droit de l'individu à la remise en question, à l'examen et à l'interprétation personnels des enseignements religieux[26].

2. Le caractère particulier du contexte québécois.- Ce que le Québec, parmi les provinces du Canada, a d'unique sur le plan de la culture est manifeste. Au risque de trop simplifier, on peut dire que le Québec a une culture à laquelle ont donné sa forme des influences canadiennes françaises et catholiques, tandis que les autres provinces ont des cultures qui sont anglophones de façon plus ou moins prédominante et sont issues d'antécédents fortement protestants. Mais ce que l'on ne sait pas toujours, hors du Québec, c'est que l'histoire et la culture particulière du Québec y ont donné des paramètres propres au mode d'organisation de l'éducation.

Tant le Haut-Canada que le Bas-Canada instituèrent, dans les années 1840, des écoles communes dont les minorités religieuses avaient le droit de se détacher pour créer leurs propres écoles publiques. Mais au Québec, on ne se refusa jamais à soutenir des deniers publics et des impôts locaux les écoles "dissidentes". Alors qu'en Ontario de nombreux catholiques envoyaient leurs enfants à l'école commune par

choix, ou faute de moyens financiers (parce que l'enseignement confessionnel n'était pas permis), au Québec les protestants ne pouvaient, en bonne conscience, envoyer leurs enfants aux écoles communes, que dominait l'influence du clergé catholique et où l'enseignement était doctrinal et catholique. Les protestants pouvaient créer des écoles "dissidentes" et ils le firent dans de nombreux cas, dans les régions rurales. Montréal et Québec, depuis 1846, avaient des commissions scolaires catholiques et protestantes distinctes. Presque toutes les écoles devinrent donc strictement catholiques ou protestantes. D'autre part, il y avait dualité linguistique. Entre catholiques anglophones et catholiques francophones se dressait une barrière linguistique et culturelle. Les protestants anglophones, pour leur part, en l'absence de toute influence sensible des protestants francophones jusqu'à ces dernières années, avaient entre eux et leurs concitoyens francophones la double barrière de la religion et de la langue.

Les immigrés non catholiques, quelles que fussent leurs convictions, envoyaient plutôt leurs enfants à l'école protestante, où ils étaient bien accueillis, les protestants estimant avoir des responsabilités à leur endroit. De plus en plus, cependant, le lien unissant élèves et maîtres devint la langue plus que les convictions. Cependant, les catholiques, même s'ils devaient accorder une certaine autonomie aux catholiques anglophones au sein de leur système scolaire, pouvaient continuer, en raison du caractère formellement catholique de l'enseignement et de la relative homogénéité de leurs écoles, à trouver une certaine unité entre eux dans des valeurs qui transcendaient la langue et la communauté d'origine. La volonté tant des francophones que des anglophones de résister à l'assimilation par l'autre culture, jointe à leur fort attachement à leurs convictions respectives, a donné au système d'éducation du Québec la physionomie d'une mosaïque dans laquelle sont prévues des différences profondes de culture et de valeurs propres.

Dans les années soixante, la Révolution tranquille commençant à s'affirmer, la majorité des gens, au Québec, en vinrent à sentir le besoin de changements dans le système d'éducation. Les membres de la Commission royale d'enquête sur l'éducation s'efforcèrent d'un commun accord de refaire le

système de telle sorte que les barrières anciennes soient rendues davantage perméables et qu'il y ait un plus grand partage des privilèges et des responsabilités entre les divers groupes de la population.

Ils se rendaient compte de ce qu'il y avait d'archaïque dans un double système confessionnel d'éducation, dans une province où il existait désormais de nombreuses minorités religieuses plus ou moins fortes et un nombre croissant de personnes soit détachées de toute religion, soit carrément opposées aux religions. Les membres de la Commission, toutefois, comprenaient aussi et respectaient la tradition du Québec catholique qui voulait des écoles confessionnelles. Et dès lors que l'on allait maintenir les droits des catholiques dans l'éducation, il fallait le faire aussi pour les protestants, compte tenu particulièrement des dispositions de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. Après avoir étudié les systèmes d'éducation de divers autres pays, la Commission, en 1966, recommanda que soient mises à la disposition des enfants du Québec tant une éducation confessionnelle (soit catholique, soit protestante) qu'une éducation non confessionnelle, que le statut de chaque école à cet égard soit déterminé à l'échelon local et qu'il y ait partout au Québec des commissions scolaires unifiées et, du point de vue des options religieuses, neutres. La Commission recommandait en outre que les écoles non confessionnelles donnent un enseignement moral et, peut-être, religieux[27], et que toutes les écoles, confessionnelles ou non, prennent les dispositions voulues pour répondre aux besoins moraux et religieux de leurs élèves minoritaires.

L'attitude des protestants quant à l'option de l'éducation non confessionnelle fut en général assez ouverte, mais ambivalente. Ils ne pouvaient qu'approuver le principe d'une plus grande liberté de conscience, mais beaucoup d'entre eux estimaient que leur propre système occupait déjà le terrain non confessionnel en ce qui concerne l'instruction morale et religieuse. Le Comité protestant invita le gouvernement:

> A étudier à fond la possibilité d'instituer l'enseignement non confessionnel dans le cadre existant des écoles

confessionnelles, dans l'espoir qu'il soit possible ainsi de répondre aux besoins des élèves dont il s'agit[28].

Cependant, malgré les prises de positions répétées du gouvernement du Québec et du Conseil supérieur de l'éducation, celui-ci s'étant toujours considéré comme chargé particulièrement d'étudier et de défendre les intérêts des minorités ni catholiques ni protestantes, les tentatives d'organisation d'écoles non confessionnelles ont toujours échoué, sauf dans quelques rares cas intéressant des régions isolées du Nord québécois. La raison en est que les groupes sur lesquels on comptait pour appuyer la création d'écoles ou de classes non confessionnelles ne trouvaient pas entre eux de terrain d'entente, sans compter que plusieurs craignaient d'enfermer ainsi leurs enfants dans un ghetto scolaire. Le récent Plan d'action du ministère de l'Education envisage des classes et des écoles non confessionnelles au sein des systèmes confessionnels existants.

Les recommandations de la Commission Parent et les propositions des gouvernements successifs en ce qui concerne la création de conseils scolaires ("commissions" scolaires) unifiés et non confessionnels se sont heurtées immédiatement à l'opposition de la majorité des protestants anglophones[29]. Certains y voyaient une grave menace pour la persistance de la culture anglaise au Québec, du fait que dans bien des cas les écoles anglophones relèveraient d'un conseil scolaire majoritairement francophone. Même ceux des protestants qui souhaitaient une éventuelle unification complète du système d'éducation du Québec étaient portés à croire que le gouvernement commettrait une erreur en imposant ce projet avant que les deux communautés linguistiques eussent eu le loisir de travailler ensemble sur d'autres plans et d'apprendre à se faire confiance. Certains catholiques voyaient, eux aussi, dans l'unification une menace pour l'école catholique. Il y eut une réorganisation générale des commissions scolaires en 1971 et 1972. Les lois adoptées à cette fin créèrent des commissions scolaires confessionnelles presque partout au Québec. Les écoles, toutefois, furent rendues "communes" pour ce qui est de l'admission des élèves. En 1977, un comité de réorganisation institué par le Conseil scolaire de l'île de Montréal recommanda la création de

commissions scolaires à base linguistique pour le secteur catholique ainsi que de commissions scolaires non confessionnelles de langue française, les commissions scolaires protestantes étant conservées telles quelles. Le Conseil de l'Île n'a cependant pas pris de décisions à cet égard et les choses sont restées en l'état.

Les protestants anglophones du Québec n'ont peut-être jamais tenu autant qu'aujourd'hui à la confessionnalité des commissions scolaires. Ils ont fait l'expérience de la politique centralisée du ministère de l'Education et ils estiment qu'elle diminue souvent l'autonomie des écoles et des commissions scolaires. Des points de vue très différents en ce qui concerne les priorités, les méthodes, les modes d'organisation ont fait apparaître davantage l'écart profond qui existe entre les deux cultures, la française et l'anglaise, et qu'avaient masqué les "deux solitudes". Les lois sur la langue ont porté certains anglophones à se voir et à réagir comme une minorité persécutée et à se raccrocher au système scolaire protestant, c'est-à-dire confessionnel, comme à un moyen de préserver leur identité culturelle anglaise.

Il est un aspect propre à l'éducation au Québec que l'on doit souligner: c'est son adhésion traditionnelle à l'idée que les buts de l'éducation tiennent pour beaucoup aux croyances et valeurs religieuses, celles-ci jouant un rôle plus profond dans la culture que les coutumes se rattachant à la race, à la nation et à la langue. En dépit de la prédominance du catholicisme au Québec, on y reconnaît le droit qu'ont les protestants et, dans une certaine mesure, les juifs, de créer un système d'éducation fondé sur leurs valeurs propres. Les lois de 1964 n'ont fait que répondre à ces besoins modernes en restructurant ce qui existait déjà. C'est à dessein qu'elles invoquent le principe de la liberté de conscience et celui du respect des convictions religieuses diverses ou de l'absence de telles convictions. Les parents, dès lors, peuvent choisir pour leurs enfants une éducation qui corresponde à certaines valeurs auxquelles ils tiennent beaucoup et qui comporte l'enseignement d'un certain sens de la vie et de ce que l'homme doit faire pour s'y conformer. Un système d'éducation commun, à la manière de ce qui existe dans les autres provinces, n'a jamais été possible au Québec, parce que les catholiques, qui y sont en majorité, ont toujours refusé de diluer le

caractère religieux de l'éducation au profit de quelque autre base d'unité, tandis que les protestants ne sauraient accepter que les valeurs catholiques président à l'éducation de leurs enfants.

Cette opposition des catholiques à l'école voulue comme un creuset pour le mélange des enfants ne laisse pas enseigner certaines choses aux protestants. Les systèmes d'écoles communes ont souvent, pour assurer leur unité, fait abstraction de différences profondes sur le plan des valeurs et monté en épingle des éléments d'unité superficiels ne tenant qu'à des valeurs sociales de convention, à des nécessités civiques, ou peut-être au sentiment national. Dans bien des cas, ces valeurs ne sont pas placées dans une juste perspective ou ne font pas l'objet d'un examen suffisamment critique, et cela parce qu'on ne se réfère pas à des principes plus universels. Dans le monde sans distances d'aujourd'hui, on doit s'habituer à des points de vue et des engagements à l'échelle mondiale, plutôt que de perpétuer un nationalisme clos. Pour modeler un tel esprit mondial, il faut défendre des valeurs plus hautes que de pures conventions ou des principes nationalistes. Les catholiques ont peut-être raison de soutenir constamment que l'on ne doit pas mettre de côté les valeurs religieuses dans l'enseignement, comme s'il s'agissait d'une pure affaire de goût ou de préférence. Les valeurs procèdent de convictions personnelles et ont un fort retentissement affectif. Elles résultent dans une grande mesure d'influences subies inconsciemment durant l'enfance. Bien qu'elles puissent devenir conscientes et être évaluées, toujours il subsiste, sous la rationalité des forces qui continuent d'agir sur la conduite, les attitudes, la pensée et les choix. Tous ont des valeurs "religieuses", quel que soit le nom qu'ils leur donnent. Les écoles ne peuvent faire le silence sur les questions religieuses sans risquer de ne donner qu'une éducation superficielle.

Les protestants, toutefois, ont fait preuve d'une sagesse qui leur est particulière en se refusant aux gestes hostiles qui, en Europe, à cause des différences de religion, avaient jeté les hommes les uns contre les autres. Ils se sont efforcés d'édifier au nouveau monde un ordre social au sein duquel les querelles religieuses ne pourraient diviser radicalement le pays. N'est-ce pas l'une des fins principales de l'éducation,

même si elle n'est jamais atteinte à la perfection, que de repousser le plus loin possible, au sein d'une société commune, les limites à l'intérieur desquelles les citoyens peuvent se préoccuper les uns des autres au lieu de se condamner et de se haïr? Le Règlement du Comité protestant, tirant la leçon des exemples fournis par catholiques et protestants et mettant à profit ce qu'a de particulier le contexte historique de l'éducation au Québec, est orienté vers une éducation qui reconnaît et honore ouvertement ses propres fondements religieux, mais enseigne à tous les élèves à respecter les personnes au-delà des différences et à comprendre ce qu'il y a d'élargissant pour eux dans le pluralisme de leur école.

3. Les autres hypothèses.- Le Comité protestant a formulé son Règlement, en 1975, à un moment où la discussion allait bon train chez les protestants en ce qui concerne le caractère et le rôle futur du système d'éducation protestant et des écoles protestantes au Québec. Le débat se poursuit toujours, mais les arguments avancés pour et contre les diverses hypothèses possibles, et le développement manifeste d'un consensus tant au sein du Comité que dans l'ensemble de la population protestante, ont aidé le Comité à préciser la notion de confessionnalité de la façon dont il l'a fait dans le Règlement.

Au début des années soixante-dix, par exemple, l'idée se répandait chez les protestants qu'il fallait réorganiser l'éducation au Québec sur une base linguistique. Dans ce scénario, tous les anglophones (protestants, catholiques, juifs, orthodoxes et autres) seraient regroupés dans un même système d'éducation, et les Québécois francophones dans un autre. Cela paraissait logique, simple, moderne. Les protestants, toutefois, oubliaient de se demander si les catholiques anglophones du Québec étaient bien pressés de renoncer au système confessionnel auquel ils avaient toujours tenu et qui leur accordait bien plus que les droits et le statut minimums accordés aux catholiques dans certaines provinces à "école-creuset". Ils n'en avaient guère le désir, en fait. Et il y avait d'autres difficultés. Pour que le nouveau système anglophone fût garanti par la constitution, il eût fallu modifier l'Acte de l'Amérique du Nord britannique et les lois provinciales. Et en remplaçant ainsi les garanties accordées aux protestants, on eût fait perdre leurs droits à ceux des protestants qui étaient

francophones[30], de même qu'à ceux des protestants qui tenaient au système confessionnel que leur assurait la loi. Pour certains des protestants, l'argument le plus convaincant contre cette hypothèse résidait dans la conscience de leur responsabilité vis-à-vis du Québec et du Canada. Ils estimaient que les arguments invoqués en faveur d'un système à base linguistique ne s'inspiraient pas de principes plus profonds que l'opportunité sociale ou la nécessité, purement défensive, de préserver à tout prix le statu quo. On n'avait pourtant pas besoin de relever encore la muraille de l'isolement linguistique entre francophones et anglophones. Ce qu'il fallait, c'était une plus grande perméabilité, avec des possibilités de communication et de développement de la compréhension là où il s'en présentait le moindrement[31]. Aussi l'hypothèse "séparatiste" semblait-elle rétrograde à certains, ou du moins leur paraissait-elle manquer d'imagination.

Une autre opinion, fort différente, souhaitait que l'éducation protestante devienne plus nettement confessionnelle et protestante, même si cela devait entraîner une diminution du nombre des élèves, des maîtres et des écoles. Les écoles protestantes accueilleraient volontiers les élèves non protestants dont les parents voudraient qu'ils reçoivent une éducation protestante, mais pour les autres le Québec devrait organiser autre chose. Là aussi, on était logique, clair et simple. Ne serait-il pas bon que l'éducation protestante fût protestante de la même manière que l'éducation catholique était catholique, par la démarche comme par le contenu? La plus grande tâche de notre époque séculière pour l'éducation, n'était-elle pas d'aider les jeunes à acquérir des principes fondés sur des convictions nettement définies, dans une atmosphère qui ne contredise pas les valeurs de leur foyer protestant? Cette hypothèse demandait du courage. Elle ne plairait peut-être pas au grand public, mais elle mettrait fin aux ambiguïtés qui embrouillaient l'enseignement protestant au Québec depuis au-delà d'un siècle. Juridiquement, d'ailleurs, la base était ferme, car l'A.A.N.B. et les lois du Québec sur l'éducation faisaient également du système scolaire protestant la propriété des citoyens du Québec que l'on pouvait définir comme protestants. La loi, en créant le Comité protestant, lui donnait le mandat de faire des "règlements concernant l'éducation chrétienne, l'enseignement religieux et moral et le service religieux dans les

institutions d'enseignement reconnues comme protestantes"[32].

Cette hypothèse se heurtait elle aussi, cependant, à de sérieuses difficultés de réalisation. L'enseignement protestant au Québec n'avait jamais été confessionnel tout à fait dans le même sens que l'enseignement catholique. Les écoles protestantes avaient toujours été ouvertes aux enfants d'autres religions ou sans religion, et l'on y respectait leurs points de vue à cet égard. Imposer un protestantisme exclusif à ces écoles en ferait probablement partir la plupart des élèves, même protestants, parce que ce serait une mesure trop étrangère aux normes traditionnelles de l'enseignement protestant au Québec. Ce serait aussi menacer gravement la convention tacite qui avait lié traditionnellement, au nom d'une cause commune, les diverses catégories et communions de protestants. Quel genre de protestantisme l'école devrait-elle dès lors représenter? Il faudrait rouvrir tout le débat d'autrefois. On pourrait se demander si toute l'idée ne venait pas d'une recherche abusive de la pureté des formes extérieures, révélatrice d'une attitude du supériorité spirituelle[33]. Dans ce cas, ne s'agissait-il pas d'une attitude profondément irresponsable vis-à-vis de la majorité des "protestants" des écoles québécoises? Et d'ailleurs les protestants allaient-ils permettre que leurs enfants soient ainsi enfermés dans un ghetto bien abrité et peu fait pour qu'ils y découvrent des valeurs, différentes des leurs, dans lesquelles ils allaient baigner constamment lorsqu'ils vivraient leur vie d'adultes?

Une troisième hypothèse, celle de la transformation du système d'éducation protestant et des écoles protestantes en un système d'écoles bilingues et neutres, ou non confessionnelles, paraissait aussi se défendre par de forts arguments. Il suffirait, pour commencer, de faire disparaître partout où on le pourrait le mot "protestant"! Les programmes d'études des écoles, même pour l'instruction morale et religieuse, n'étaient pas tellement différents de ceux des Etats-Unis, de l'Ontario et même de France, où les systèmes d'éducation publics étaient officiellement non confessionnels. N'était-ce pas dans ce sens que l'éducation protestante n'avait cessé d'évoluer? N'était-ce pas la solution raisonnable à adopter dans le monde moderne, monde pluraliste? En tout cas, ce serait résoudre le vieux problème si ennuyeux des

droits des minorités religieuses dans le système scolaire. Et de toute façon l'"ère postchrétienne" n'était guère propice au maintien à l'école d'une image de protestantisme public semi-officiel.

Une fois de plus, cependant, la simplicité des arguments était trompeuse. On ne pouvait écarter aussi aisément certaines réalités proprement québécoises. Il faudrait modifier l'A.A.N.B. si l'on voulait que la minorité anglophone soit protégée par des garanties constitutionnelles. On ne pourrait non plus priver de leurs droits ceux des parents qui tiendraient à une école confessionnelle pour leurs enfants. Et il n'était pas du tout certain que l'opinion publique québécoise permettrait aux protestants de bouleverser le parallélisme traditionnel qui définissait tant d'aspects de l'éducation au Québec. La majorité de la population permettrait-elle au système protestant de devenir non confessionnel simplement parce que certaines voix le demandaient? Il avait semblé parfois, à diverses époques, que les catholiques tenaient plus encore que les protestants à ce que l'éducation protestante demeurât confessionnelle. Le Conseil supérieur de l'éducation n'avait pas accédé à la requête du Comité protestant, qui voulait compter des membres juifs, au moins pour une part parce que cela risquait de compromettre le principe de la confessionnalité[34]. Un système scolaire anglophone non confessionnel ne pourrait pas se substituer tout simplement au système protestant: il devrait le doubler.

La question du genre de système neutre à choisir n'était pas facile non plus. Les mots "neutre" et "non confessionnel" sont négatifs et n'indiquent absolument rien en ce qui concerne les valeurs, les convictions, les buts et les objectifs qui sont indispensables à tout système d'éducation. On pouvait trouver dans le monde des modèles remarquables, mais aucun, à y voir de près, ne paraissait convenir au Québec. La France a pu asseoir son système d'école laïque sur une culture nationale relativement homogène. Aux Etats-Unis, l'éducation publique est le produit d'une culture ayant de profondes racines protestante, et elle concrétise la théorie du creuset (melting pot) dans lequel doivent se fondre les diversités ethniques et religieuses; son succès dépend de l'existence d'un groupe culturel puissant qui soit capable d'assimiler les autres

éléments de la population. Or les anglophones anglo-saxons, dans leur milieu pluraliste, n'avaient plus cette capacité. Le modèle ontarien et celui de diverses autres provinces canadiennes étaient à peu près du même genre. Au surplus, les systèmes d'écoles publiques de France et des Etats-Unis, fondés sur une extrême séparation des rôles à jouer par l'Eglise et par l'Etat, rejetaient apparamment dans l'ombre le lien qui existe entre valeurs morales et convictions religieuses, écueil que l'éducation protestante au Québec avait su éviter (au moins sur le plan théorique) au long de son histoire[35]. Les écoles publiques des Etats-Unis et du Canada se faisaient souvent reprocher de ne pas aider les élèves à acquérir un hiérarchie des valeurs qui fût acceptable, et l'on assistait à une prolifération d'écoles "chrétiennes", réaction contre une présumée absence d'enseignement des valeurs à l'école publique. Un tel sentiment, qui se faisait jour également au Québec, promettait, si l'on créait des écoles neutres, le maintien d'un système confessionnel protestant. Il ne serait possible d'édifier un système d'écoles neutres au Québec, semblait-il, que sur une base sociologique et idéologique artificielle[36]. Mais les terrains d'unité sur lesquels un système social peut se développer ne se créent pas de toutes pièces, ils se découvrent. Le système d'éducation protestant du Québec possédait déjà une histoire et il représentait certaines valeurs qui donnaient une unité à son enseignement. Qu'allait-on gagner à renverser un système qui fonctionnait et qui depuis tant d'années avait contribué à la vitalité du Québec, et cela pour lui substituer un système sans orientation précise?

Un autre scénario pour l'éducation publique au Québec (proposé par beaucoup plus de francophones que d'anglophones, cependant) était celui des conseils scolaires "unifiés". Recommandé par le Rapport Parent et par le Conseil supérieur et proposé en 1969 et 1971 par le gouvernement québécois, ce système aurait comporté la création de conseils scolaires régionaux au-dessus des séparations linguistiques et confessionnelles. Les conseils auraient eu sous leur autorité des écoles pour chacune des deux langues, pour chacune des deux religions et pour les neutres. Ce sont des comités locaux de parents qui auraient décidé du statut confessionnel des écoles.

Pour ce système unifié militaient l'argument de la démocratie et celui de l'économie: chaque citoyen aurait une responsabilité à l'égard de l'ensemble de l'éducation; les ressources seraient partagées; les secteurs linguistiques et religieux si divers de la société québécoise se trouveraient davantage en communication les uns avec les autres. Bien peu de protestants se seraient opposés au principe théorique de l'unité: qui ne serait pas pour l'unité, du moment que ce serait à ses conditions à lui! Mais était-il souhaitable que les écoles protestantes fussent confiées à des conseils scolaires qui, sans aucun doute, seraient dominés par des francophones et des catholiques ne connaissant pas de l'intérieur l'esprit et les besoins des écoles protestantes? Les divers projets d'unification des commissions scolaires ne paraissaient pas capables de fournir une solution tout à fait satisfaisante à la question de la sauvegarde de la liberté de conscience. L'idée même d'un conseil scolaire "neutre" ne correspondait guère aux données vivantes de la réalité. Personne ne peut être tout à fait neutre par rapport à des valeurs acceptées qui font partie intégrante de la personnalité même. Les conseils unifiés auraient besoin de mécanismes spéciaux pour préciser et évaluer les principes fondamentaux et pour maintenir la possibilité de la "dissidence". Une unité qui ne ferait que masquer un manque de résolution serait vide de sens. Si un conseil unifié ne parvient pas à trouver un "modus vivendi" fondé sur des valeurs qui soient communes à un niveau suffisamment profond, ou bien sa direction devra se montrer rigidement autoritaire et conformiste (pour ne pas donner l'impression de la faiblesse), ou bien elle sera trop tolérante et il n'y aura aucune discipline. Ne serait-il pas désastreux que que l'on ne trouve de valeurs communes qu'à un niveau technique, ou sur un plan général trop vague?

Certains protestants se sont prononcés pour l'idéal d'un système d'éducation unifié, en tant que but à atteindre un jour, mais la plupart ont jugé qu'il fallait attendre que toutes les parties fussent disposées à développer la compréhension réciproque et à consentir aux compromis nécessaires, tout en ne sacrifiant pas les valeurs considérées comme essentielles. C'est dire que les conseils scolaires unifiés n'ont pas été jugés réalisables à cette époque de l'histoire du Québec.

4. L'école protestante.- Le Règlement de 1975 du Comité protestant pour les écoles protestantes du Québec suppose, en conséquence, qu'il y aura encore des écoles dans lesquelles les enfants recevront une éducation conforme à l'esprit protestant tel qu'elles l'ont représenté dans le passé, et qui continueront d'être accueillantes pour les enfants ayant une autre foi religieuse ou n'en ayant aucune précise.

Comment est-il possible à des écoles de communiquer les valeurs que les parents protestants veulent voir communiquer à leurs enfants, tout en ne faisant aucun prosélytisme et en n'excluant pas les élèves non protestants? La réponse à cette question tient au caractère même de l'école protestante, laquelle s'engage à enseigner les valeurs fondamentales que partagent des protestants venus d'horizons religieux très différents et offre à ces protestants un programme d'enseignement religieux qui est objectif par son caractère et par son intention. Les valeurs que partagent les protestants étant communes à un grand nombre de citoyens du Québec, l'école ne saurait se montrer exclusive sur la base étroite de l'appartenance à une seule communion religieuse.

Les valeurs qui accompagnent la responsabilité critique et l'ouverture aux connaissances et aux nouveaux savoirs ont paru aux auteurs du Règlement offrir les fondements voulus pour tout programme d'éducation protestante[37]. Ils ont estimé que la liberté de conscience, le respect de la loi et des droits des autres personnes et communautés, la responsabilité, l'esprit de coopération et l'esprit civique, le libre choix moral issu de convictions personnelles réfléchies, le sens social, l'humilité devant les merveilles de l'univers et de l'inconnu, et la joie que donne l'imagination créatrice, que tout cela constituait autant d'attitudes qui sont fondamentales pour la dignité de la personne humaine. D'autres attitudes, qu'une éducation protestante fidèle à ses principes doit nécessairement exclure, sont par exemple celles qui consistent à tourner en dérision ou à regarder comme insignifiantes la religion ou l'inquiétude religieuse; ce sont aussi le cynisme, et la seule recherche de soi dans la vie, et le dogmatisme d'où qu'il s'exerce, et l'asservissement d'autrui à des idéologies imposées, et les manipulations qui mettent de force une personne au service des besoins d'une autre.

Il sera demandé aux maîtres une attention affectueuse et active auprès de chacun des élèves; la connaissance et la maîtrise de soi; une certaine perspicacité en ce qui concerne les mobiles des gens; le désir d'évaluer de façon réaliste le développement de l'élève; l'amour de l'expérimentation; une certaine habitude de ce qui est ambigu et de l'absence de réponses claires ou définitives aux questions que pose la vie; et un esprit ouvert, interrogateur.

Le Règlement précise bien qu'il doit se donner une instruction morale et religieuse à l'école protestante, mais qu'elle n'a pas pour but de remplacer celle que le foyer familial et la communion religieuse tiennent à donner eux-mêmes. Ses buts sont plutôt de développer chez l'enfant l'appréciation des récits, du langage et des idées propres aux traditions religieuses, les siennes et celles des autres, et de l'aider, selon son âge, à se colleter avec la question du sens et du but de la vie.

Le Comité protestant a choisi un critère confessionnel plutôt que linguistique ou ethnique pour définir l'école protestante parce qu'il était convaincu que c'est un système confessionnel qui, centrant l'éducation sur les valeurs fondamentales plutôt que sur de simples valeurs linguistiques, culturelles ou nationales, si importantes soient-elles, peut le mieux mettre l'élève en contact avec les grandes inquiétudes universelles, qu'ont connues toutes les époques et tous les pays. Les convictions religieuses et philosophiques, qui abordent de façons différentes la recherche du sens de l'existence et impliquent des convictions et des valeurs idéales diverses, représentent des différences humaines plus fondamentales que ne le fait la langue[38]. Les désaccords entre les races ou les familles linguistiques ne résultent peut-être, dans bien des cas, que de préjugés, du sentiment d'une menace à l'identité propre, et de la tendance apparemment universelle des peuples de la terre à craindre ce qui n'est pas comme eux; les différences de convictions au sujet du sens et du but de l'existence, lorsqu'il s'agit de convictions sincères et réfléchies et non de simples préjugés, sont affaire de conscience et sont donc profondes. Le Comité protestant soutient que ces différences doivent être explorées et que la recherche en commun constitue déjà, par elle-même, une base

d'unité. Les protestants reconnaissent que leur manière propre n'en est qu'une parmi d'autres possibles et défendables.

C'est pourquoi, bien loin de trouver regrettable le pluralisme de la société d'aujourd'hui, les protestants reconnaissent les enrichissantes perspectives que peuvent ouvrir des écoles accueillant plusieurs fois religieuses, plusieurs ethnies et bilingues. L'acceptation des différences de toute nature n'est-elle pas l'essence même de la vie démocratique? N'élargit-elle pas les horizons des élèves, cette exposition à une pluralité de genres de vie et de cultures? Et ce contact étroit avec d'autres cultures et d'autres convictions religieuses ne donne-t-il pas à l'élève protestant, juif ou autre la possibilité d'une plus grande objectivité et d'une meilleure perspective vis-à-vis de son propre héritage? Une telle éducation peut prévenir le sentiment de supériorité qui menace toujours d'obnubiler l'esprit de celui qui ne connaît pas d'autres manières de vivre que la sienne.

Dans l'idée du Comité protestant, qui est aussi bien explicite qu'implicite dans le Règlement de 1975, l'éducation protestante au Québec constituera l'une des options distinctes qui seront offertes. Elle sera différente de l'éducation catholique en ce qu'elle ne sera pas responsable devant une église, une synagogue, une société politique ou une société philosophique. Elle ne présentera pas comme obligatoire les convictions et pratiques propres à telle ou telle église ou religion et elle ne cherchera pas à obtenir l'adhésion à une foi. Cependant, à la différence de l'éducation non confessionnelle, qui doit parfois rester neutre ou passive devant la question de la valeur de l'adhésion religieuse, l'éducation protestante affirmera l'importance de la recherche d'une foi et elle aidera les élèves à affronter les questions relatives au but de la vie. Elle les aidera à élucider leurs valeurs et leur fera connaître les symboles religieux, les idées religieuses. On y étudiera l'héritage judéo-chrétien et la Bible, sources de plusieurs des plus importantes idées religieuses et morales de la civilisation occidentale. A l'école protestante, l'instruction morale aidera l'élève à parvenir à la maturité morale par un programme fondé au début sur le sens de la merveille et, sachant bien qu'il y a une moralité propre aux diverses étapes de la croissance, elle fera vivre l'élève dans un climat de respect de la

loi et des droits individuels et de respect aussi de la justice universelle, et elle l'aidera à se donner intérieurement des principes solidement fondés dont il s'inspirera dans ses décisions.

En appuyant l'idée de structures confessionnelles pour l'éducation au Québec, le Comité protestant n'a pas voulu fermer la porte à toute autre solution. Cela eût été violer le principe, cher aux protestants, selon lequel l'avenir doit rester ouvert. L'avenir, qui sait? verra peut-être catholiques et "protestants" du Québec conjuguer leurs forces dans un système qui fera une large place à tous les héritages et offrira les avantages que comporte la rencontre immédiate et les échanges fructueux[39]. Ce qui serait mieux encore peut-être, on verra se développer au Québec un système unifié d'éducation au sein duquel on accueillera de façon structurée tout à la fois les options confessionnelles actuelles et les diversités culturelles et linguistiques.

Il reste que beaucoup de protestants des deux communautés linguistiques redoutent ce qui leur apparaît comme des tendances uniformisatrices dans le Québec d'aujourd'hui. Leurs écoles sont protégées partiellement par l'A.A.N.B., mais il faudrait qu'elles le soient aussi dans toute révision éventuelle de la constitution du Canada ou du Québec. Les lois du Québec sur l'éducation et ses structures ont toujours impliqué l'acceptation et le désir de la contribution protestante à la culture. Enfin, le Conseil supérieur et les comités confessionnels doivent continuer à jouer un rôle de protection contre toute tentation qu'aurait un gouvernement futur du Québec d'imposer une idéologie d'Etat au système d'éducation.

LES DISPOSITIONS DU REGLEMENT DE 1975: RESUME

Le Règlement de 1975 du Comité protestant déclare qu'il vise de façon générale à rendre explicite le désir de la communauté de transmettre la totalité de son héritage, dans le respect complet de toutes les options religieuses et philosophiques[40].

On peut donc, à partir de là, exposer de la façon suivante les principes qui ont inspiré le Règlement.

a) L'éducation protestante doit se définir, non seulement par des dispositions précises concernant l'instruction morale et religieuse, mais aussi par rapport aux valeurs idéales enseignées et défendues dans toute la vie de l'école et à tous les niveaux. Ces valeurs sont considérées comme étant fondamentales pour toute société libre et ouverte. Cet "esprit protestant" est manifeste dans les buts de l'éducation qu'énonce le préambule du Règlement.

1. promouvoir des critères pédagogiques de qualité et, le cas échéant, mettre à l'essai des notions novatrices;

2. prendre en considération les croyances religieuses des parents ou des tuteurs des élèves fréquentant les écoles protestantes et respecter ces convictions;

3. favoriser le plein épanouissement de la personnalité et la prise de conscience des valeurs humaines;

4. s'assurer que l'enseignement moral et religieux soit axé sur l'expérience vécue et fondé sur des principes pédagogiques sains;

5. transmettre, avec le plus d'objectivité possible, l'ensemble de son héritage culturel en corrélation avec la foi judéo-chrétienne, la civilisation gréco-romaine et la pensée scientifique et technologique.

Ces buts impliquent, dans l'idéal, ce qui suit:

1. la liberté de chaque individu d'interpréter selon sa conscience les questions d'ordre spirituel et moral;

2. l'importance de faire prendre conscience aux élèves d'une interprétation spirituelle et morale de la vie;

3. le besoin de développer chez l'enfant le sens civique;

4. les avantages qu'offre une connaissance de la Bible[42].

Reconnaissant que des valeurs morales et religieuses imprègnent toute l'éducation et qu'il faut qu'il existe à cet égard une autorité responsable distincte, les auteurs de la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation ont chargé les deux comités confessionnels d'approuver ou de désapprouver du point de vue de la religion et de la morale tous les textes ou autre matériel didactique pouvant être utilisés à l'école. Le Comité protestant a publié des directives propres à guider les éducateurs dans l'évaluation morale et religieuse des textes et autre matériel didactique, dans la brochure Que veut dire "acceptable"?

b) Le Règlement suppose une base confessionnelle pour l'enseignement protestant au Québec. La définition juridique de l'école protestante note que les membres des commissions scolaires sont "élus par les citoyens réputés protestants selon les dispositions de la loi"[43]. Ceux-ci, nous l'avons vu, ne sont pas nécessairement protestants[44]. La Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation charge aussi le Comité protestant de la "reconnaissance" des écoles protestantes. La reconnaissance se définit comme "l'acte juridique par lequel le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation reconnaît, d'office ou sur demande, qu'une institution d'enseignement confessionnelle, publique ou privée, est protestante"[45]. Le Règlement déclare que le Comité protestant doit s'assurer que trois conditions sont remplies avant de reconnaître un établissement d'enseignement comme protestant. Il faut que celui-ci:

1. observe les règlements du Comité;

2. suive les programmes et utilise les manuels et le matériel didactique, approuvés ou autorisés par le Comité, pour l'enseignement religieux et moral;

3. suive des programmes et utilise, dans toutes les autres disciplines, des manuels et un matériel

didactique approuvés, au point de vue moral et religieux, par le Comité[46].

c) Le Règlement déclare que les écoles, pour être reconnues comme écoles protestantes, doivent offrir un enseignement moral et religieux formel. Cet enseignement doit avoir pour but général "de faire prendre conscience aux élèves d'une interprétation morale et spirituelle de la vie"[47]. Même s'il est reconnu que les valeurs s'apprennent dans une bonne mesure par un enseignement implicite plutôt qu'explicite, on estime que l'étude de la Bible, de la religion et de la morale peut constituer une matière scolaire, au moins aussi nécessaire que toute autre matière. Le Règlement de 1975 oblige les écoles protestantes à donner des cours fondés sur l'étude de la Bible ("Ancien ou Nouveau Testament ou les deux"), cours jugés essentiels à l'éducation protestante, ou des "programmes d'études portant sur les religions du monde, la philosophie ou la morale, le développement de la personnalité, les relations humaines et les problèmes sociaux"[48], ou encore ces deux genres de programmes[49]. Les écoles doivent porter une attention particulière à la qualité de ces cours, "en vue de favoriser chez l'élève l'approfondissement de la notion religieuse et morale, l'élargissement de sa culture et de son expérience socio-spirituelle, et le respect du cheminement personnel de l'élève en matière de foi et de religion"[50]. C'est dire que le Règlement, par ses dispositions prévoyant une instruction morale et religieuse formelle, vise à garder les écoles ouvertes à une large clientèle tout en s'efforçant de laisser un caractère central aux études protestantes.

d) Le Règlement respecte le droit de regard qu'ont les parents sur les influences auxquelles est soumis le développement de la conscience de l'enfant. Si les droits des parents ont été modifiés par la scolarisation obligatoire et par la reconnaissance du droit de tout enfant à s'instruire, le soin religieux et moral de l'enfant, que les protestants considèrent comme venant avant même l'éducation civique, continue d'incomber aux parents. Aussi le Règlement dit-il, au sujet des cours d'instruction morale et religieuse et des activités religieuses:

> Aucun élève... ne sera tenu de suivre (ces) cours ni de participer à (ces) activités, sur demande de dispense faite par écrit à la direction de l'institution par le père ou la mère de l'élève ou par la personne qui en tient lieu selon le cas, pour motif de liberté de conscience. Dans le cas des élèves majeurs, la dispense est acquise de plein droit, sur demande écrite de l'élève pour des raisons de conscience[51].

Cette clause de conscience, on le notera, s'applique à l'élève individuel, non pas à toute une école ou toute une classe.

e) Tout au long du Règlement, on respecte et encourage la liberté de conscience. Tout endoctrinement des élèves "par un enseignement basé sur l'appartenance à une secte religieuse particulière" y est formellement interdit[52]. L'enseignement moral et religieux ne vise pas à faire adhérer à telle ou telle église ou religion, mais à développer des qualités telles que le goût d'apprendre, celui de chercher une attitude sérieuse face au but de la vie, la reconnaissance de ce qu'a d'important la recherche religieuse, et la connaissance des idées et de la littérature appartenant à l'héritage religieux de la race. On part de ce que la Bible représente les valeurs de ce genre pour la plupart des élèves des écoles protestantes et qu'il convient par conséquent de l'étudier. Le Règlement n'exige pas que les maîtres fassent profession de judaïsme ou de protestantisme ou de se conformer à la tradition judéo-chrétienne. Ils peuvent se faire exempter de la participation aux activités spécifiquement religieuses s'ils en font la demande pour des raisons relevant de leur conscience. Chacun des maîtres, cependant, est tenu de "respecter la nature de l'école protestante telle qu'établie au présent Règlement"[53]. On invite les écoles à n'engager pour l'enseignement moral et religieux que des maîtres ayant fait les études requises, mais ceux-ci n'ont pas à faire partie d'une organisation religieuse.

Dans cette explication du Règlement de 1975 du Comité protestant, nous nous sommes efforcé de montrer qu'il est conforme aux principes historiques du protestantisme et à ce qu'a été l'évolution de l'enseignement protestant au Québec. Nous avons fait observer que les fontaines profondes de tout renouvellement de l'éducation protestante ne se trouveront que dans le retour aux valeurs qui donnent son esprit essentiel à cette éducation et que, traditionnellement, on exprime ainsi: responsabilité et respect des personnes, sens pratique, esprit de libre examen et ouverture à l'avenir, importance de la décision individuelle, respect des droits des parents en ce qui concerne l'éducation morale et religieuse de leurs enfants, orientation face au monde et au travail, et attachement à la Bible. Nous avons noté l'importance que les protestants accordent à certaines autres valeurs: nécessité d'honorer et de développer chez jeunes et vieux le sens de l'émerveillement, d'où part toute connaissance et toute révérence; refus de laisser fausser la conscience individuelle par toute imposition d'une idéologie; compréhension de ce que les pays démocratiques demandent à chacun de renoncer volontairement à certaines libertés individuelles en faveur d'un ordre dont tous bénéficient, et de ce que les principes de la justice s'appliquent à tous, sans acception de religion, de race ni de situation sociale.

Il n'est pas question ici de soutenir que ces principes sont nés avec le protestantisme, ni qu'on ne les trouve pas dans d'autres systèmes d'éducation. La Réforme, disent les protestants, n'a fait que redécouvrir des principes qui étaient déjà présents dans le christianisme, dans la pensée hébraïque, et dans d'autres religions. Mais ces principes, aujourd'hui, sont particulièrement menacés de se perdre ou d'être oubliés dans la confusion générale des valeurs. Le Règlement fournit un cadre dans lequel l'éducation protestante peut plus facilement affronter les efforts anciens et nouveaux que lui impose sa tâche.

CHAPITRE VI

PROGRAMMES ET POLITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX DANS LES ECOLES PROTESTANTES DU QUEBEC

Le Règlement du Comité protestant oblige les écoles du Québec qui sont reconnues comme protestantes à accorder une attention particulière à la dimension morale et religieuse de l'éducation. Dans le présent chapitre, après quelques notes sur l'évolution parallèle de certains systèmes d'éducation de l'extérieur, nous allons exposer les principes sur lesquels se règle la politique du Comité protestant concernant l'enseignement moral et religieux et indiquer brièvement le but et le contenu des programmes formels autorisés par le Comité.

A. *L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX A L'ECOLE PUBLIQUE AILLEURS QU'AU QUEBEC*

Les systèmes scolaires confessionnels du Québec, le système protestant et le système catholique, ne sont pas les seuls exemples, bien loin de là, de la tendance moderne à définir l'enseignement moral et religieux en fonction de la scolarisation publique plutôt que des diverses communions religieuses. La plupart des systèmes d'éducation du monde occidental suivent cette tendance. Les cas de l'Angleterre, des Etats-Unis, de l'Ontario et de la France présentent un intérêt particulier pour le Québec.

1. En Angleterre, le Birmingham Agreed Syllabus.- Depuis 1870, les écoles d'Angleterre suivaient des agreed syllabi, c'est-à-dire des programmes établis d'un commun accord, pour l'enseignement moral et religieux. Il s'agissait de cours et de méthodes pédagogiques acceptés par les principales communions religieuses. Depuis le Butler Act de 1944, ces cours étaient obligatoires dans les écoles de l'Etat. En général, il était entendu que le but de ces programmes était de favoriser le développement de la foi chrétienne et l'adhésion aux communions religieuses. Cette tradition a été

rompue par le très controversé Birmingham Agreed Syllabus. John M. Hull, de la School of Education de l'Université de Birmingham, décrit ainsi les buts du nouveau Syllabus:

> La contribution que pourrait apporter l'enseignement religieux à la vie de la communauté dans une société pluraliste,... le développement d'une compréhension critique de la religion et le fait d'aider les élèves à élaborer leurs propres philosophies et points de vue personnels par suite de leur rencontre avec les religions du monde[1].

Alors que les programmes précédents résultaient d'un accord entre les communions religieuses sur ce qui devait s'enseigner, le programme de Birmingham recherche l'accord sur la tâche que doit accomplir l'enseignement. La question posée est celle-ci: "Qu'est-ce qui nous paraît à tous mériter d'être étudié[2]?" On transcende par là le risque de tomber dans un programme ne constituant qu'un "plus faible dénominatuer commun" des convictions religieuses.

Le programme de Birmingham exerce une grande influence en Angleterre. A ses détracteurs, qui l'accusent de répandre l'agnosticisme du fait de son point de vue "neutre" sur les phénomènes religieux, Hull répond:

> Il est certain que le programme de Birmingham est impartial entre les religions et aussi (du moins le croit-on) entre les idéologies religieuses et laïques. Mais cette impartialité même est une expression de valeurs et procède d'une adhésion. Il n'y a pas d'enseignement religieux de ce genre au Pakistan islamique, non plus qu'en Chine communiste, ni en Afrique du Sud chrétienne. On n'en trouve, semble-t-il, que dans les démocraties occidentales, et son plus grand défenseur et allié (mais non pas le seul, loin de là) est la foi chrétienne[3].

Hull avance l'idée que, si les églises acceptent le point de vue selon lequel une "bonne éducation, ouverte, critique, informative, propre à développer la liberté"[4] favorise plutôt qu'elle ne retarde le développement recherché par les communautés chrétiennes, il s'ensuit que "la mission des églises en matière d'éducation consiste à sauvegarder la laïcité ouverte de l'éducation et à préserver un pluralisme authentique"[5]. Il est certain que la vigueur créatrice des institutions religieuses dans notre monde laïcisé dépend forcément des membres des religions dont l'engagement n'est pas de ceux qui se développent en serre chaude, mais est inspiré par l'intelligence et l'imagination et pris en parfaite conscience de tout ce qu'il implique. La vérité, croient les protestants, ne peut avancer que grâce à la critique d'esprits ouverts.

2. Les jugements de la Cour suprême des Etats-Unis. - Une série de jugements rendus par la Cour suprême des Etats-Unis dans les premières années soixante ont imprimé une nouvelle orientation à l'enseignement moral et religieux dans les écoles publiques. Ces jugements ont fait droit à l'argument selon lequel, au regard du Premier amendement à la Constitution qui s'oppose à tout établissement officiel d'une religion aux Etats-Unis, le recours à la Bible et les exercices religieux de piété ou de culture de la foi à l'école publique sont inconstitutionnels. Les mêmes jugements ont souligné d'autre part la nécessité du respect des convictions religieuses et reconnu que la religion doit faire l'objet d'une matière d'enseignement à l'école, sans quoi les élèves ne recevraient pas une éducation complète. L'un des jugements dit ceci:

> On pourrait dire que l'éducation reçue n'est pas complète si l'on n'a pas étudié les religions comparées et les rapports des religions et les progrès des civilisations. On peut dire avec certitude que la Bible mérite d'être étudiée à cause de ses qualités littéraires et historiques. Rien de ce que nous venons de dire ne signifie qu'une telle étude de la Bible ou de la religion, présentée objectivement dans le cadre d'un programme laïque d'éducation, ne saurait se faire en conformité avec le Premier Amendement[6].

Nicholas Piediscalzi, codirecteur du Centre d'études religieuses de l'enseignement public de Dayton (Ohio), a déclaré à la Conférence de la Commission d'études oecuméniques sur l'enseignement public au Canada, en 1977, à Toronto, que ces jugements ont donné lieu à "un accroissement extraordinaire du nombre des écoles qui offrent un enseignement religieux"[7] aux Etats-Unis. D'après Piediscalzi, plusieurs nouveaux programmes d'études inspirés de ces principes ont été publiés et il y a eu "un accroissement du nombre des maîtres recevant une formation et un brevet dans le domaine de l'enseignement religieux"[8].

C'est bien avant 1963 que des éducateurs des Etats-Unis avaient défendu la thèse ainsi énoncée par les jugements de la Cour suprême en ce qui concerne l'enseignement religieux. Merton Strommen, dans Research on Religious Development, a fait une recension d'une thèse de doctorat soutenue en 1951 au sujet du rôle de la religion dans l'enseignement public et qui disait ce qui suit:

> L'enseignement relatif à la religion devrait de plein droit figurer au programme d'études de l'école, puisque la religion fait partie de l'ensemble de notre culture et qu'elle touche à la vie personnelle de chacun. Les religions ont joué des rôles très importants dans l'histoire du monde. Beaucoup de gens, à l'heure actuelle et partout dans le monde, trouvent dans les révélations religieuses la sanction de leur conduite et la réponse à leurs interrogations. Enfin, les enfants posent invariablement des questions portant sur des sujets qui, de l'aveu de tous, sont d'ordre religieux[9].

Quoi qu'il en soit, on doit reconnaître que les études religieuses dans l'enseignement public, aux Etats-Unis, en sont encore au stade de l'exploration. Il n'existe probablement pas encore de consensus bien net sur ce qu'il convient d'enseigner ni sur la manière de le faire[10]. L'une des difficultés auxquelles se heurtent les Américains réside dans la manière de préciser les rapports de l'enseignement religieux, qu'ils doivent envisager "objectivement", et de l'enseignement moral, qui

pour eux est inspiré dans une grande mesure par les principes unificateurs du civisme, issus d'une "religion civile" à base de légendes et de mythes américains mêlés à des valeurs protestantes et bibliques. Une nouvelle notion de l'objectivité, qui fait sa place à une certaine attitude critique tant dans le domaine moral que dans le domaine religieux et qui ne repose pas sur l'idée qu'"objectif" veut dire "neutre", apporte peut-être la promesse d'un rapprochement de ces préoccupations artificiellement séparées.

3. En Ontario: le Rapport Mackay. - La coutume s'était établie en Ontario, pour l'enseignement religieux, de le laisser donner par les divers clergés, à l'école même, après les heures. En 1944, cependant, une loi autorisa et encouragea les titulaires de classe à donner pendant les heures deux demi-heures hebdomadaires d'enseignement moral et religieux. Le programme était fondé sur des éléments didactiques anglais ayant pour objet la culture de la foi et, en conséquence, il avait une orientation spécifiquement chrétienne. Il eut du succès au début, mais se heurta bientôt à une opposition publique croissante. On soutint qu'il ne tenait pas compte des droits des minorités, non plus que de la composition de plus en plus laïque des écoles. Certains groupes chrétiens se joignirent aux protestataires parce que le cours s'"lait à l'encontre de leurs principes en ce qui concerne la séparation de l'Eglise et de l'Etat. Une Commission d'étude de l'enseignement religieux dans les écoles publiques de la province d'Ontario, présidée par J. Keiller MacKay, fut chargée en 1966 d'étudier la situation. La Commission présenta son rapport en 1969. Elle recommandait l'abolition des programmes d'études religieuses des écoles élémentaires (y compris la lecture de la Bible le matin et toute étude de la Bible) et l'abandon des buts ayant inspiré la législation qui était à l'origine de ces programmes. Le rapport disait ceci:

> L'enseignement religieux actuel est un fiasco du point de vue de son premier but, qui est d'enseigner, parce qu'il n'a pas été conçu comme le veulent les principes modernes de la pédagogie. Il ne comporte pas d'étude objective d'une réalité et ne stimule pas l'esprit d'investigation: il n'enseigne pas aux enfants à penser par eux-mêmes

> en ce qui concerne les données de la religion non plus que les questions de morale. Il ne fait que présenter aux élèves des récits bibliques et des idées religieuses qui n'ont pas toujours grand rapport avec leur existence quotidienne, et il le fait parfois d'une manière qui est blessante pour plusieurs.

Cependant, affirme le rapport:

> C'est une fonction essentielle du système d'éducation d'inculquer des connaissances relatives à la religion, ainsi que de développer les idéaux, les attitudes et les valeurs de notre héritage, dans lequel la religion compte pour une si grande part. Les avantages culturels de l'étude des religions du monde sont évidents. Les Ecritures sont le grand trésor littéraire du monde entier. On ne peut comprendre l'histoire, la littérature, les arts, la musique, ni les apprécier, sans un fond suffisant de connaissances religieuses. Et d'égale importance sont les valeurs morales héritées de la religion[11].

En ce qui concerne l'aspect moral de l'éducation, le Rapport MacKay recommandait ce qui suit:

> Que la formation du caractère s'accomplisse par le moyen d'un programme clairement compris, poursuivi de façon continue, universel, atteignant chacune des activités du système d'écoles publiques au programme ou hors programme, du début des études élémentaires à la fin des études secondaires[12].

Ce programme devait être suivi de façon "incidente" et non pas suivant un programme dans le cadre systématique d'un cours. De la même manière, l'enseignement religieux, visant à "l'acquisition d'information et de respect en ce qui concerne

toutes les religons", devait se faire par le moyen d'"un programme d'enseignement et d'étude à caractère incident, et non pas suivant des étapes formellement prévues"[13]. Au degré secondaire, ce sont les professeurs d'histoire qui offriraient un cours facultatif sur les principales religions du monde.

Le parlement ontarien n'a pas donné suite encore aux recommandations du Rapport MacKay si ce n'est que le cours sur les religions du monde a été autorisé. La loi de 1944 est toujours en vigueur. Le rapport n'en a pas moins influencé l'enseignement moral et religieux en Ontario, notamment en stimulant l'intérêt pour l'enseignement moral, qui caractérise depuis quelques années l'Ontario Institute for Studies in Education. Partout où la nouvelle manière d'aborder l'instruction morale a été adoptée, les conséquences en ont été visibles dans les méthodes de formation des maîtres. Là où l'instruction morale est un processus de développement à la façon dont l'enseignement Kohlberg et d'autres théoriciens, les élèves-maîtres ne doivent pas seulement assimiler les notions requises, mais aussi devenir en mesure de s'occuper personnellement de chaque enfant aux stades successifs de son développement.

Les critiques n'ont pas manqué à l'endroit du Rapport MacKay. La Commission oecuménique d'études sur la religion dans l'enseignement public, qui se compose de représentants des grandes confessions protestantes et de l'Eglise catholique, a fait état des postulats rationalistes du rapport en ce qui concerne la façon dont on apprend (qu'elle juge dépassés), du désir d'éviter à tout prix la controverse, du refus d'une place à la religion parmi les disciplines ordinaires et, argument péremptoire, de l'influence exercée sur le rapport lui-même par les valeurs américaines en matière d'enseignement moral et religieux. Aux yeux de la Commission oecuménique, le rapport n'a pas su voir assez nettement qu'il est impossible de ne pas enseigner la religion à l'école, puisqu'on y communique des valeurs. Elle note à ce sujet:

> En fait, on enseigne déjà la religion; on n'a donc pas à se demander si on doit l'enseigner. Par exemple, quand le maître donne à entendre que la plus haute valeur, dans la vie, est le

"succès", du point de vue du prestige, de la richesse ou de la puissance, il enseigne une attitude religieuse déterminée, celle que l'on intitule sans grande précision l'"American way of life". Qu'elle soit vue ou non comme religion par le maître ou l'élève, la religion fait partie intégrante de tout enseignement qui interprète le sens de la vie ou ses valeurs profondes. Alors que les élèves ne doivent pas être initiés par l'école aux principes fondamentaux de la foi chrétienne, on les endoctrine constamment dans les diverses fois de l'humanisme laïque et des religions qui l'accompagnent[14].

4. L'école neutre de France. - Les écoles d'Etat, en France, sont neutres vis-à-vis des religions: l'enseignement confessionnel ne se donne que dans des écoles libres, dont plusieurs sont cependant subventionnées par l'Etat à des degrés divers. Aux écoles normales et aux écoles d'Etat de tous niveaux, la religion est considérée d'un point de vue objectif dans des cours de sciences sociales et de "civilisation". La formation morale, toutefois, figure en bonne place parmi les buts de la scolarisation. Pour l'école primaire, ces buts ont été ainsi énoncés:

> a) D'abord, bien enseigner les trois moyens d'expression fondamentaux: lire, écrire, compter. b) Ensuite, éveiller la curiosité naturelle de l'enfant devant le monde qui l'entoure. c) Enfin, développer chez lui le sentiment de faire partie d'une communauté, et lui faire prendre conscience des valeurs qui donnent sa force à cette communauté, et des devoirs qui incombent à chacun de ses membres[15].

Les écoles d'Etat de tout niveau ont des buts analogues. L'enseignement moral fait parti de l'étude de la civilisation:

> L'enseignement moral porte sur un trésor de valeurs acceptées par les familles spirituelles du monde. Ces valeurs doivent imprégner toute

> l'activité pédagogique de l'école. L'enseignement moral doit comporter aussi une facette personnelle, qui incombe d'une manière plus intime, plus délicate, aux parents et à l'élève lui-même[16].

L'enseignement religieux, tant protestant que catholique et assuré par les autorités ecclésiastiques, est cependant permis après les heures de classe.

Les protestants français, peut-être parce qu'ils ont toujours été en minorité en France, sont nombreux à tenir beaucoup à ce que l'Eglise et l'Etat restent séparés. Ils estiment que l'école a pour tâche de préparer les personnes à vivre dans le monde; pour ce qui est de faire vivre la foi, cela incombe aux communautés de foi et aux familles. Ce n'est pas à dire que les protestants français de la tradition réformée s'accrochent à un piétisme qui déprécie le monde et la place du chrétien dans le monde. Un théologien protestant de France, Jacques Ellul, qui cependant ne représente peut-être qu'une minorité de protestants français, a présenté avec beaucoup de logique un raisonnement théologique que se font certains protestants modernes pour appuyer l'école laïque:

> On nous demande de prendre part à toute l'existence humaine, à toute la recherche de l'homme, de construire avec les hommes leurs oeuvres... Or l'unique norme que nous devons suivre est celle du pardon de Dieu. Et ce pardon nous enseigne, beaucoup mieux que toute considération historique, la vanité et la relativité du travail de l'homme, puisque tout tient à ce qu'on soit pardonné... Cela étant, il est bien clair que nous pouvons mettre toute notre ironie à contempler les efforts de l'homme pour construire - mais en même temps nous y prenons part[17].

Des points de vue de ce genre ont permis à beaucoup de protestants français de se prononcer en faveur de la philosophie de l'école d'Etat neutre; on retrouve d'ailleurs les noms de beaucoup de protestants parmi les fondateurs du système français actuel.

La conception française de l'école publique ressemble cependant à la conception américaine pour ce qui est de la séparation de l'Eglise et de l'Etat, et elle soulève les mêmes questions quant à l'effet de la séparation des dimensions morale et religieuse sur les valeurs qu'enseigne l'école. L'école d'Etat, en France, n'enseignerait-elle pas elle aussi, une sorte de religion civile qui placerait dans l'Etat, en fait, l'ultime loyauté de l'individu?

Entre les deux systèmes, il y a une grande différence pour les protestants du fait que les Américains trouvent dans leur système à eux une culture imprégnée depuis toujours de protestantisme, alors qu'en France la culture traditionnelle est de façon prédominante catholique et rationaliste. Cette donnée exclut toute possibilité qu'en France la Bible soit enseignée à l'école neutre par nécessité culturelle, et elle explique peut-être la liberté avec laquelle les protestants français séparent foi et culture.

PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX DES ECOLES PROTESTANTES DU QUEBEC: PRINCIPALES QUESTIONS QUI SE POSENT

L'enseignement moral et religieux au Québec a tiré la leçon de chacune des approches ci-dessus, mais n'a rien copié. L'historique que nous avons fait de l'enseignement moral et religieux formel dans les écoles protestantes fait voir que, jusqu'en 1968, la Bible (ou des extraits de la Bible) a été à peu près le seul texte servant à cet enseignement et que depuis lors elle a conservé un rôle central. La Bible n'était pas employée de façon à favoriser les croyances propres aux diverses communions protestantes, non plus que l'engagement religieux personnel (même si plusieurs ont pu estimer qu'elle parlait suffisamment de ces choses-là pour n'avoir pas à être interprétée), mais on la voyait comme la source de principes moraux et religieux généraux. On a eu recours à des méthodes diverses, au long des années, pour donner une formation morale à partir de la Bible: mémorisation de passages bibliques, présentation des exemples de Jésus et d'autres personnages bibliques, emploi de la Bible comme livre de référence pour

confirmer des valeurs acceptées, et établissement de conditions grâce auxquelles la Bible pouvait livrer son message moral et religieux par le biais de l'étude littéraire, ou scolaire en général, de matières tirées des Ecritures. Pendant quelques années, les arguments en faveur de l'enseignement moral et religieux à l'école publique ont tourné principalement autour du besoin qu'avaient les enfants protestants du Québec de comprendre et de faire leur un patrimoine culturel que l'on ne croyait pas pouvoir être pleinement apprécié sans référence aux récits et aux idées de la Bible. Depuis 1968[18], on encourage aussi l'étude objective des religions et les cours de morale, afin que les élèves aient devant eux toute la gamme des possibilités pour ce qui est d'aborder les questions relatives au sens et au but de la vie et de se donner des principes moraux en réfléchissant sur ces questions.

Le Comité protestant et le Service de l'enseignement protestant continuent de s'efforcer de modeler pour les écoles un enseignement moral et religieux qui prenne au sérieux le patrimoine hérité du passé tout en bénéficiant des lumières contemporaines sur le développement humain et sur les processus par lesquels on apprend. On peut énoncer comme il suit les principes généraux qui guident le Comité, et les directions que ces principes lui feront sans doute suivre dans l'avenir:

1. La formation morale et religieuse se donne de bien des manières. La poursuite de l'excellence dans l'éducation semble exiger que les diverses méthodes actuellement suivies soient identifiées, évaluées, revisées au besoin, et incorporées de façon concertée aux programmes scolaires.

2. Toute enseignement a recours à un système de valeurs. On estime qu'il y aurait avantage à ce que ces valeurs soient identifiées clairement, et à ce que les buts recherchés à cet égard figurent parmi les buts déclarés de l'enseignement de l'école.

3. L'école protestante du Québec tient son identité, même aujourd'hui, de valeurs idéales qui procèdent d'une culture protestante. Ces valeurs, à l'école protestante, devraient être

traitées comme obligatoires, mais non pas comme dogmatiques ni étroitement exclusives. Le pluralisme de la clientèle des écoles protestantes peut être enrichissant pour leur enseignement.

4. La dimension morale et la dimension religieuse de l'éducation sont fondamentalement inséparables, puisque les codes moraux découlent d'interprétations du sens de la vie, première grande question religieuse que l'homme se pose. L'école protestante devrait étudier les rapports entre morale et religion au lieu de vouloir isoler celles-ci l'une de l'autre de façon artificielle.

5. Compte tenu de la manière dont nous envisageons actuellement ce en quoi consiste la formation scolaire, il faut des programmes formels d'instruction morale et religieuse. Il en faut donc dans le plan d'études de toutes les écoles protestantes. Dans ces programmes, tout ce qui est religieux: récits, idées, pratiques, histoire, prétentions à la vérité, doit être considéré d'un point de vue "objectif", dans la mesure du possible.

Nous allons examiner davantage ci-après chacun de ces principes et chacune des directions futures correspondantes.

1. Formes d'enseignement moral et religieux; nécessité d'une volonté. - L'enseignement des valeurs se fait de diverses manières au long de la scolarisation de l'enfant:

a) En imposant des normes de conduite par le jeu des approbations et désapprobations. L'enfant acquiert de la sorte des habitudes, des manières et des attitudes sociales acceptables. Raymond Jensen, du Service de l'enseignement protestant, a souligné le fait que "la discipline exigée et imposée par les maîtres et les directeurs des écoles... est... une source importante d'acquisition de connaissances dans le domaine de la justice".

b) En stimulant l'aspiration à l'idéal par l'exemple de héros et héroïnes du passé ou du présent et par l'étude

de la littérature, de l'histoire, etc. Le maître, lui aussi et qu'il le veuille ou non, joue un rôle en tant que modèle de comportement personnel et en tant qu'idéal aux yeux de beaucoup de ses élèves. On refuse ou l'on accepte un modèle, suivant l'occasion, mais son influence est là. Les camarades aussi sont parfois de puissants modèles à certains stades du développement de l'enfant.

c) Le développement de certaines attitudes est inséparable de la santé psychologique de la personne, et du climat qui règne à la maison, à l'école et dans le milieu local. Des attitudes de respect de soi, de confiance en soi, d'ouverture, l'aptitude à apprendre des choses nouvelles, se développent là où la personne en voie de croissance trouve suffisamment de liberté et de sécurité par rapport à ce qu'il lui faut pour son développement. L'autoritarisme entraîne l'obéissance aveugle, le conformisme, la dépendance et le manque de confiance en soi; la tolérance excessive engendre parfois le manque de respect pour l'autorité, le manque de discipline personnelle et un faible sens des responsabilités envers autrui.

d) Développement de l'autonomie personnelle par la compréhension de soi. Pour se diriger soi-même selon des valeurs reconnues et acceptées, il faut savoir évaluer avec le plus d'objectivité possible sa propre personne et sa propre conduite. Cela est facilité par une connaissance intime de son comportement personnel et par la compréhension de sa psychodynamique, connaissance qui se cultive par des exercices d'élucidation des valeurs et par les échanges honnêtes qui se font dans les groupes sociaux. Le maître a besoin de se comprendre lui-même et de connaître les limites qui conviennent dans un tel genre d'éducation.

e) L'aptitude à raisonner à partir de principes intérieurs, que peuvent renforcer la discussion de dilemmes d'ordre moral et le recours conscient à des règles logiques de pensée et de décision. Ce raisonnement doit se faire, cependant, dans un contexte qui ne surestime pas le pouvoir qu'a la raison de parvenir à des réponses et qui accepte partout la possibilité et le rôle souvent créateur du doute, de l'irrationnel, de l'exceptionnel, de l'intuitif, ainsi que l'importance de la dimension affective de la vie.

f) L'information, toujours indispensable pour élargir le terrain sur lequel se prennent les décisions et s'arrêtent les jugements.

A l'école protestante, ces processus tiennent leur contenu de l'adhésion à des normes de comportement déterminées et identifiables, à des idéaux, à des ressources culturelles et à des points de vue sur le sens et le but ultimes de la vie. Ces processus sont facilités lorsqu'ils sont reconnus ouvertement à l'intérieur du programme scolaire, et aussi lorsque l'on crée des moyens par lesquels on peut évaluer le succès des méthodes employées.

2. Toute école enseigne des valeurs: nécessité de les reconnaître. - Le Comité protestant encourage en principe l'école à reconnaître avec clarté les valeurs qu'elle observe et enseigne, afin que les parents, les élèves, les maîtres et les membres des commissions scolaires connaissent bien ses buts. Ce travail d'éclaircissement n'incombe pas seulement à l'école, mais à la communauté que l'école dessert. De même que l'enfant arrive à l'école avec en lui certaines valeurs qui prennent déjà forme, l'école dans son ensemble et chaque maître, chaque livre scolaire, explicitement ou implicitement, communiquent une adhésion à des valeurs, du simple fait des points de vue acceptés quant au sens de l'existence. Personne n'est sans valeurs, et aucune école non plus. Mais pour presque tout le monde il est très important de savoir quelles valeurs sont enseignées. Personne ne pense vraiment qu'en définitive une valeur en vaut toujours une autre, ni que l'on doit toujours laisser agir chacun à sa guise. Cela serait socialement irresponsable. Les protestants, à partir de leurs principes les plus élevés, voudraient probablement que soit évité tout dogmatisme, car les connaissances humaines sont toujours incomplètes; mais toute adhésion religieuse ou philosophique se fonde sur certaines convictions positives qui, dès lors qu'on les affirme, en excluent d'autres. Dissimuler ou déguiser ces adhésions serait malhonnête, et même cynique. Le Conseil supérieur de l'éducation a reconnu la nécessité d'une telle clarté explicite:

> Dans la planification d'une organisation pédagogique, il y a toujours de façon latente une philosophie implicite de l'enseignement et de

> l'élève... Elle ne laisse pas d'exercer une profonde influence sur le comportement des maîtres, ou sur les actes tendant à la formation de l'élève, et finalement sur la personnalité même de celui-ci. Le système d'éducation n'a rien à gagner à ce que cette philosophie demeure implicite et exerce son action par-dessous la surface[20].

Il faut que les valeurs acceptées à l'école soient claires, non pas en telle ou telle occasion, mais toujours, sans quoi l'enseignement scolaire n'exercerait pas de contrôle de la qualité qui soit appuyé sur un consensus résultant de la recherche, de la réflexion, de la discussion et des compromis nécessaires. Mais comment y parvenir? Qui, par exemple, doit donner le branle? Les maîtres? Les parents? Les élèves? Les administrateurs? Les commissions scolaires? Le Comité protestant? Le gouvernemnet? Ne doutons pas que le branle puisse être donné par l'un comme l'autre de ces agents, sinon par tous ensemble. Les parents, dans la tradition scolaire protestante, conservent une autorité fondamentale sur l'éducation de leurs enfants; mais une grande autorité revient aussi à la commission scolaire, à laquelle les parents ont confié une part de leurs responsabilités; les maîtres et les administrateurs doivent pour leur part se soucier de la cohérence et de la clarté du système de valeurs que l'école communique aux élèves; le gouvernement, dans un pays démocratique, a la charge de fournir aux particuliers et à l'ensemble de la société des possibilités de sain développement. Le Livre vert et le Plan d'action du gouvernement du Québec ont réaffirmé l'importance des comités de parents et des comités d'école pour ce qui est de l'évaluation des programmes des écoles et de l'orientation de celles-ci. Le Livre vert a demandé que tous les intéressés continuent de discuter des buts ultimes de l'éducation, ce qui fera probablement ressortir un entrelacement de valeurs se situant hors du temps et de valeurs liées aux besoins de l'époque:

> L'éducation présente certaines caractéristiques intemporelles, pour ainsi dire. Elle est toujours effort pour former, informer, élever, développer, épanouir, faire croître... Mais l'éducation, c'est également, en quelque sorte, un phénomène "écologique", très lié à un moment,

à un lieu, à un climat socio-historique[21].

D'aucuns assurent que les valeurs communiquées par nos écoles ne sont que le reflet des partis pris des éléments économiques et sociaux les plus puissants de la société qui nous entoure. Peut-être, mais cela même nous aide à éclairer les valeurs dont il s'agit, ce qui permet une certaine mesure d'objectivité et un certain contrôle.

Les protestants, toutefois, n'aimeraient certainement pas que leurs écoles s'en tiennent à refléter des valeurs inspirées par des modes passagères, des opinions superficielles, ou les intérêts de certains milieux. L'éducation protestante consultera son génie propre, que représentent ses principes fondamentaux, son histoire et ses besoins et réalités actuels, et s'inspirera de tout cela ensemble pour prendre ses résolutions quant aux valeurs idéales à affirmer et aux buts à rechercher. Une telle discussion fera peut-être ressortir de grandes divergences d'opinions. Il n'y aura certainement pas de réponses nettes, ni faciles. Mais une telle recherche n'est-elle pas précisément ce en quoi consiste l'éducation protestante?

3. Vers de nouvelles formes pour de vieilles vérités: il y faut de l'imagination. - Nous avons noté dans ces pages[22] les valeurs traditionnelles qui sont associées à l'éducation protestante. Certaines sont si proches des croyances fondamentales qu'elles trouveront certainement leur place dans toute formulation nouvelle des valeurs et des buts de l'école protestante. Cependant, il n'est pas conforme à la nature de l'esprit protestant d'exiger pour une simple raison de tradition, que tel ou tel idéal-valeur soit conservé d'âge en âge. Nous croyons plutôt que chaque nouvelle génération doit faire appel à celles des croyances relatives au sens et au but de l'existence qui sont la source vivante de toutes les valeurs, et qu'il en résultera des ensembles nouveaux et créateurs d'idéaux, convenant aux tâches du présent et de l'avenir. Pour les protestants, le Dieu de demain est le même Dieu qui a parlé hier, et Sa vérité ne change pas. Mais la perception qu'a l'homme de cette vérité varie de génération en génération.

Notre société contemporaine, qui connaît un affaiblissement des idéaux anciens, ce qui a produit de la confusion dans les valeurs, doit être vue comme étant en transition vers une ère nouvelle, une ère postindustrielle, dans laquelle de nouvelles vertus devront représenter des significations fondamentales. Les responsables de l'éducation protestante devront mettre leur imagination à contribution afin de prévoir les caractéristiques individuelles et sociales dont auront besoin les citoyens du siècle prochain. On s'est déjà mis à la tâche ici et là. On entend beaucoup parler de la nécessité d'une "attention critique chez l'élève, qui lui permette de percevoir et d'évaluer les valeurs que favorise notre culture"[23] et les valeurs qui concordent avec notre préoccupation, nouvellement éveillée, au sujet de l'écologie. Il est certain que la conscience de plus en plus vive que l'on a de l'interdépendance des systèmes sociaux et économiques et de celle des individus et des collectivités indique que l'on mettra l'accent, à l'avenir, sur les valeurs qui exaltent chez l'homme la conscience de soi, la sensibilisation aux besoins et aux droits d'autrui et une meilleure appréciation des possibilités d'affinités des personnes[24].

Quels que soient les besoins de l'avenir, les protestants considéreront sans doute comme fondamentales pour l'éducation des expériences personnelles comme le sens de l'émerveillement et l'humilité devant le mystère de la création; et la perception de ce que la vérité transcende toute expression de ce qu'elle est ; et la liberté d'exploration et de poursuite de la destinée personnelle voulue par Dieu à tel moment; et la compréhension de l'importance et de la dignité de la loi; et la joie d'apprendre; et le bonheur d'imaginer des voies nouvelles. Bien sûr, ce qui prouvera que l'éducation protestante voit juste, au Québec, ce sera la réponse des parents. L'école protestante ne continuera d'exister que s'il y a assez de parents qui la désirent pour leurs enfants.

4. Rapports entre enseignement moral et enseignement religieux: nécessité de les considérer globalement. - L'enseignement de la morale, nous l'avons noté, comporte divers aspects: formation d'habitudes, émulation, acquisition de principes, aptitude à prendre des décisions, etc. Tout cela est nécessaire. Il importe, cependant, de ne pas mettre sur le même pied tel comportement conditionné ou qui est le résultat d'une formation,

et tel autre qui procède d'une décision réfléchie et dénote la maturité. L'habitude de la vertu donne sans doute une façade socialement acceptable, mais elle n'indique pas forcément les ressources intérieures qu'il faut pour faire des jugements indépendants, soutenir les tensions résultant de situations ambiguës et résoudre le conflit entre conduite personnelle idéale et conduite de fait. Ce qu'il faut, c'est une éducation qui aide à trouver des principes moraux capables de devenir des guides pour les jugements à former au milieu des conditions sans cesse variables que présente la vie.

Les modèles de développement moral, de nos jours, sont souvent fondés sur les recherches de Jean Piaget en ce qui concerne la connaissance. Dans ces modèles, apprendre est considéré comme un acte visant à rendre capable de former des jugements moraux. La personne en cours de développement est considérée comme passant par une série de stades, en succession invariable, dont chacun dépend du stade précédent, mais non pas nécessairement en synchronisation avec l'âge chronologique de l'intéressé. Un point intéressant, dans ces théories, c'est que l'on est aidé de façon particulière à se développer par le contact avec des personnes dont le stade de connaissance précède immédiatement celui où l'on est.

Lawrence Kohlberg, dont le modèle pour la compréhension du développement du raisonnement moral suscite beaucoup d'intérêt en Amérique du Nord et y est accepté jusqu'à un certain point, estime que la personne en cours de développement passe par des stades de maturation qui, de bas en haut, se traduisent a) par l'obéissance, par crainte des punitions, à la volonté des parents, b) par l'accent mis sur les rapports réciproques de "fair play" (observation loyale des règles du jeu), c) par la nécessité de plaire aux autres si l'on veut être accepté, d) par l'adhésion à la "moralité de l'ordre", e) par des conceptions contractuelles et légalistes du code moral, f) par une "orientation non seulement vers les règles sociales du moment, mais vers des principes de choix faisant appel à une universalité et une cohérence"25. Kohlberg soutient que ces stades sont compris entre trois niveaux distincts de compréhension, selon les bases sur lesquelles sont formés les jugements moraux. Ces trois niveaux sont les suivants: (1) le niveau préconventionnel, où "les valeurs morales résident dans des faits exté-

rieurs, quasi physiques, dans des actes mauvais, ou dans des besoins quasi physiques plutôt qu'en des personnes et des normes"; (2) le niveau conventionnel, où "les valeurs morales résident dans des rôles à tenir, bons ou mauvais, pour maintenir l'ordre conventionnel et répondre à ce qu'attendent les autres"; et (3) le niveau postconventionnel, où "les valeurs morales résident dans la conformité à des normes, droits ou devoirs communs ou pouvant devenir communs"[26]. L'individu passe par ces niveaux et ces stades à mesure que lui est fournie la motivation qui convient: par exemple, lorsque celui qui apprend se trouve "placé devant des anecdotes comportant des situations et devant des récits réalistes évoquant d'authentiques conflits moraux qu'il sera disposé à discuter et à résoudre"[27].

La théorie de Kohlberg relative au développement de la pensée morale suppose la conviction (certains diraient la conviction religieuse) que la justice est une valeur obligatoire pour la vie humaine:

> L'école n'a pas plus à tenir à la neutralité que le gouvernement ou les lois. Comme le gouvernement, l'école est une institution ayant pour fonction essentielle de maintenir et de transmettre certaines des valeurs consensuelles (mais non pas toutes) de la société. Les valeurs les plus fondamentales de la société sont appelées valeurs morales, et les plus grandes valeurs morales, du moins dans notre société, sont les valeurs de justice... Les problèmes de légitimité de l'enseignement moral à l'école publique disparaissent dès lors que l'on voit le contenu propre de l'éducation morale dans les valeurs de justice, lesquelles interdisent elles-mêmes que l'on impose les convictions d'un groupe à un autre groupe[28].

James Fowler, qui a construit un modèle (d'après Piaget, assez proche des stades de Kohlberg et vérifié par des recherches expérimentales) du développement des structures cognitives-affectives liées à la foi religieuse, va plus loin que Kohlberg et affirme qu'il y a un rapport précis entre développement moral et foi religieuse:

> Toute perspective morale, à quelque niveau de développement que ce soit, est inséparable d'un système plus large de croyances et de fidélités. Tout principe d'action morale est au service d'un ou de plusieurs centres de valeurs. Même les recours à l'autonomie, à la raison et à l'universalité... ne sont pas antérieurs à la foi. Ce sont plutôt des expressions d'actes de foi et de confiance et de fidélité à l'égard des attributs précieux que sont l'autonomie et la raison, et de l'idéal précieux d'une communauté d'être universelle... Notre recherche et mes observations sur des enfants m'ont conduit à croire que l'un des principaux facteurs qui déterminent le développement éventuel jusqu'au raisonnement moral conventionnel et au-delà, se trouve dans l'adoption constructive par l'enfant d'un génie à lui faisant que d'être "bon petit garçon" ou "bonne petite fille" constitue une valeur partagée, claire et nette, et qui se maintient de façon cohérente[29].

S'il en est ainsi, l'école ne peut guère se donner de plan cohérent d'enseignement moral sans tenir compte de ce que toutes les valeurs morales sont enracinées dans un fond religieux et culturel de croyances, d'attitudes, de mythes, de symboles et de points de vue du monde philosophique qui expriment l'adhésion à des façons particulières de comprendre le sens de la vie. Et le rapport intime entre les valeurs suivant lesquelles on vit et les croyances religieuses que l'on épouse ne se révèle pas seulement au niveau du raisonnement logique. L'imagination appréhende des vérités que n'atteint pas la logique, et elle les communique par des moyens tels que la musique, les arts visuels et la littérature. Il y a là une transcendance des distinctions entre le moral et le religieux. Le rapport de la Commission Rioux sur l'enseignement des arts au Québec n'a-t-il pas soutenu, en 1968, que c'est précisément sur ce plan de la culture de l'imagination que l'éducation trouve sa tâche la plus importante: Aujourd'hui, disait la commission:

> Le premier problème de nos sociétés consiste à construire une culture de base qui puisse nourrir

> la culture secondaire. En conséquence, notre grande préoccupation doit être de nous tourner... vers cet univers des symboles, des sentiments, des valeurs et des significations sans lesquels l'art et la science, ne pouvant plus se nourrir de l'âme humaine, ne peuvent plus devenir autre chose que les serviteurs de la technologie. Cela constitue le problème le plus pressant de nos sociétés contemporaines[30].

Au lieu de tant vouloir séparer artificiellement le domaine moral et le domaine religieux, comme cela est fréquent, les écoles ne devraient-elles pas, par souci d'honnêteté et aussi d'efficacité, aborder les valeurs et les croyances religieuses en tenant compte de leurs rapports réciproques? Le Comité protestant, dans l'attitude qu'il a adoptée à l'égard de dimension morale et la dimension relgieuse de l'éducation à l'école protestante, pose en principe que le moral et le religieux ne peuvent être considérés comme des domaines autonomes.

4. Les cours d'instruction morale et religieuse: ils doivent être sérieux. - Les programmes d'études des écoles publiques comprennent d'ordinaire un certain nombre de "matières" à enseigner. Cela correspond à la façon dont les universités divisent les connaissances en des "disciplines" distinctes, ou domaines de recherches, chacune ayant ses données propres, ses modes de pensée et sa méthodologie.

La plupart des universités considèrent aujourd'hui la religion comme un domaine légitime d'investigation objective. Tout comme l'histoire, les mathématiques ou la chimie, elle explore la réalité suivant sa propre logique interne et use de symboles linguistiques et de méthodes de recherche qui lui sont propres. L'investigation est centrée sur les phénomènes religieux sous tous leurs aspects· historiques, psychologiques, sociologiques, philosophiques, etc. Cette étude universitaire de la religion se distingue de l'étude de la théologie d'une église (ou divinity en anglais), qui aborde sa tâche d'un point de vue supposant l'adhésion.

Les programmes d'études religieuses des universités fournissent un modèle et une inspiration à l'enseignement moral et religieux des écoles protestantes du Québec. Pourquoi les élèves n'entreprendraient-ils pas d'investigation religieuse à caractère scolaire au niveau qui convient à leur degré de développement? A l'école secondaire, on peut leur donner des cours sur les croyances, les pratiques, la littérature et l'histoire des religions, de façon à leur montrer ce qu'il y a d'universel dans la recherche d'un sens ultime à la vie, et à les initier aux questions qui ont préoccupé les religions. A l'école primaire, on peut aborder les études religieuses suivant une méthode moins rigoureuse, mais non pas nécessairement moins critique. On peut nourrir l'imagination des enfants avec des récits tirés de la littérature religieuse ou ayant une signification religieuse; il y a beaucoup à leur apprendre aussi au sujet de l'observance par l'école des journées d'intérêt religieux, culturel ou national qui revêtent quelque importance pour eux. Comme c'est un objet fondamental de l'éducation protestante que d'apprendre aux enfants à respecter les personnes dont les convictions sont différentes des leurs et même à apprécier ces convictions et en tirer des leçons, il importe d'encourager le dialogue et de n'imposer aucune doctrine comme obligatoire pour tous. On fera étudier la Bible à l'école primaire et à l'école secondaire, non pas de façon à faire apprendre de force ce qu'il faut croire, mais parce qu'elle est un ouvrage littéraire ayant une grande importance pour les chrétiens et pour les juifs et constituant un domaine qu'il est légitime d'étudier. Des programmes spéciaux pourront aussi comporter des cours sur les idées morales, avec discussion de dilemmes moraux et éclaircissement des valeurs de l'école.

En ne fournissant pas aux élèves la possibilité d'étudier la morale et la religion, on les priverait de ce qu'ils peuvent attendre de l'éducation au vingtième siècle, ainsi que de sa recherche de nouvelles manières de comprendre la condition humaine et de trouver des voies à suivre dans l'avenir. Faire de cette matière un simple enseignement accessoire venant se greffer sur d'autres matières la prive de son importance, aussi vitale que celle des mathématiques ou de la littérature. S'il est vrai qu'une part très importante de l'éducation morale et religieuse ne peut se donner par des cours formels, il est tout aussi vrai que l'étude méthodique des données de la matière en cause et la réflexion sur ce qu'elle renferme exigent un

travail approfondi et mûrement préparé. Autre chose à considérer, les maîtres comme les élèves, particulièrement à l'école secondaire, manquent souvent de temps pour les matières qui ne font pas l'objet d'examens officiels. Les buts le moindrement subtils risquent toujours d'être négligés! Nos structures pédagogiques et leurs présupposés étant ce qu'ils sont, il paraît nécessaire de prévoir un programme formel d'instruction morale et religieuse afin que les élèves soient assurés de recevoir une telle éducation. Selon Marshall McLuhan, "le véhicule d'information est lui-même le message". Une école peut transmettre à ses élèves un message qui donne à entendre que les préoccupations morales et religieuses ne conviennent pas à l'enseignement à l'école publique (elles sont trop peu importantes? trop difficiles? trop personnelles? de nature à trop diviser les élèves?). Ou bien l'école peut donner à entendre, en faisant figurer l'enseignement moral et religieux à ses programmes d'études, que son contenu (même s'il est contesté, personnel, difficile ou facteur de division) est important, vivement intéressant, et ouvert à la discussion, et qu'il a pour objet d'aider les individus à comprendre et accepter leurs différences, à en tirer des leçons et à s'efforcer ensemble de s'élever jusqu'aux vérités et questions fondamentales qui transcendent leurs divisions.

C. *CRITIQUES DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX DES ECOLES PUBLIQUES*

Les critiques que l'on formule à l'endroit des politiques d'enseignement moral et religieux exposées ci-dessus s'inspirent de divers points de vue, tant laïcs que religieux. Du côté religieux, certains demandent si l'accent que l'on met sur l'objectivité ne va pas à l'encontre de ce que souhaitent les parents ayant un esprit religieux, en faisant naître des doutes chez les enfants au sujet de ce que valent les convictions de leurs parents. Un tel programme ne sous-entend-il pas que toutes les convictions, ou beaucoup d'entre elles, se valent et qu'on peut faire son choix à peu près comme on choisit une sorte de céréale chez l'épicier du coin? Certains milieux religieux trouvent là un argument pour soutenir que l'enseignement religieux ne peut se donner à l'école publique protestante telle qu'elle est constituée présentement, et qu'il ne faut pas tenter de le donner.

Pourtant, la question ne se pose même pas de savoir s'il se donne ou non un enseignement moral et religieux à l'école. Il s'en donne un toujours, par les présupposés, les attitudes et les priorités manifestes de l'école. Il s'y donne aussi des messages en sens contraire, inévitablement. L'enseignement le plus doctrinaire ne saurait empêcher que les élèves ne rencontrent des interprétations diverses de la vérité, véhiculées tant par les maîtres que par les autres élèves, tout autant que par la télévision et les camarades de l'extérieur.

On est même en droit de se demander ce que vaudrait une religion ni examinée de près ni mise à l'essai. Une foi naïve et surprotégée résistera-t-elle aux difficultés de la vie adulte? Celui qui est resté enchaîné à de rigides images mentales uniquement capables de répondre à un stade élémentaire de formation des concepts, celui-là ne devient-il pas craintif, défensif et amer lorsque l'expérience contredit ce à quoi il avait cru? Une foi mûrie n'admet-elle pas librement le doute, ne l'accueille-t-elle pas comme chose précieuse, comme une parole de Dieu qui brise des représentations archaïques de la vérité et absorbe celle-ci dans l'adhésion à un sens ultime plus profond et plus large?

On ne saurait douter que l'école a le devoir de demander constamment des évaluations plus profondes de la vérité perçue. Ne faut-il pas, d'ailleurs, aider les jeunes à se poser des questions quant à ces "religions" que sont le laïcisme, le matérialisme, l'hédonisme, de même que toutes ces "fois" qu'on appelle généralement religieuse? La recherche de la vérité n'est-elle pas un des buts essentiels de l'école protestante?

Il faut répéter, cependant, que la méthode et le contenu de l'enseignement religieux ne doivent pas être les mêmes à tous les niveaux scolaires. Les enfants tout jeunes ont besoin d'être aidés à développer leur appréciation de la littérature, des coutumes et des croyances religieuses, de même qu'à exprimer leur propre compréhension des choses religieuses, tandis que leurs aînés seront aidés à réfléchir sur leur foi, à l'évaluer et à pousser plus loin leur recherche.

D'autre part, certains adoptent une attitude ultra-laïcisante et continuent de soutenir qu'il ne convient pas d'instituer de programmes d'enseignement moral et religieux à l'école publique. Même le Birmingham Agreed Syllabus a été critiqué en tant que partial en faveur de la religion et parce qu'il instituerait un certain endoctrinement religieux[31]. Une telle accusation est-elle juste, si l'on se rappelle la position objective et le but de ce programme? N'est-ce pas plutôt son contraire (aucune étude de la religion) qui serait de l'endoctrinement sans qu'on le dise et donnerait à entendre que la religion ne mérite pas d'être prise au sérieux? Ce serait là adopter une position tout aussi "engagée", tout aussi "religieuse". N'est-il pas plus raisonnable que soient remises en question et examinées de près l'une et l'autre des deux options, la religieuse et la non religieuse, au sens étroit du mot "religieux"?

Un écrivain américain, à l'appui de la position laïcisante, a soutenu que l'éducation donnée à l'école publique devrait être complètement areligieuse, et cela parce que "les choses et les événements non religieux sont dans le temps et l'espace; on peut les examiner de façon empirique, et ce qui se dit à leur sujet peut être vérifié. Il n'en va pas de même des choses ou événements non séculiers"[32]. Un tel argument limite la définition du mot "vrai" à ce qui est scientifiquement démontrable. La pensée populaire a souvent tendance à accorder du crédit à cette attidue, mais dans la pratique il n'en va pas de même, comme en font foi l'intense recherche actuelle des significations religieuses et la prolifération des cultes. Des esprits scientifiques de grande envergure reconnaissent les limites de la méthode scientifique dans la recherche de la vérité. Albert Einstein associait la recherche de la vérité à une impulsion qu'il appelait "religieuse": "Cette recherche affirme que l'expérience religieuse cosmique est la plus puissante et la plus noble des forces qui poussent en avant la recherche scientifique... Les seuls êtres profondément religieux de notre ère principalement materialiste sont les chercheurs ardents"[33]. Einstein, cependant, mettait de strictes limites aux possibilités qu'a l'individu de parvenir aux vérités les plus profondes par la seule voie des sens: "L'esprit ne peut aller bien loin dans ce qu'il connaît et peut prouver. Au-delà d'un certain point, il accède à un plan plus élevé de la connaissance, mais jamais il ne peut montrer comment il y est parvenu. Toutes les grandes découvertes ne sont faites par un tel bond vers le haut"[34]. On doit noter

aussi que, d'après un nombre croissant d'esprits intelligents, les problèmes de dépersonnalisation et d'aliénation du vingtième siècle résultent, au moins pour une part, de l'attachement naïf et "religieux" de notre culture contemporaine à la méthode scientifique, qui ignore certaines des plus profondes et plus universelles perceptions du passé en ce qui concerne le sens de la vie et la nature de la connaissance. C'est ainsi que Wilfrid Cantwell Smith a écrit:

> Il se pose à nous des problèmes bien plus profonds que la science objective n'a compétence pour trancher; des problèmes qui exigent une rationalité et une autocritique bien plus astreignantes que nous n'en avons mis dans le sous-secteur technique et scientifique de notre aventure humaine. Servante, la science peut nous éclairer beaucoup, mais maîtresse elle plonge nos vies dans le noir. En ce qui concerne les hommes et les femmes, elle est profondément irrationnelle[35].

C'est dire que la position dogmatiquement laïcisante est une position de secte et ne devrait être écoutée que comme un simple point de vue parmi les autres.

Mais il reste des questions plus pertinentes à poser au sujet de l'approche "objective" de l'étude de la religion. Une étude "au sujet de" la religion peut elle apprendre quoi que ce soit d'important aux élèves sur des religions données ou sur la recherche religieuse en général? La vérité religieuse n'est-elle pas, presque par définition, liée à la subjectivité du croyant? Raimundo Pannikar, par exemple, s'est élevé contre l'étude purement phénoménologique de la religion:

> La conséquence d'une... apparente neutralité, c'est que l'on aboutit à une interprétation fondamentalement erronée de ce qui est au coeur même de la foi religieuse, et cela parce que la foi du croyant relève du phénomène religieux. Elle ne peut être comprise que par la voie d'une certaine sorte de participation[36].

Ninian Smart aussi doute que l'on puisse comprendre une foi religieuse sans y adhérer. Il fait observer que, pour rendre justice suffisamment à la compréhension d'une religion, il faut participer à cette religion dans toutes ses dimensions: doctrinale, mythologique, morale, rituelle, expérientielle, sociale[37].

Est-ce à dire que celui qui étudie une foi ne peut la comprendre qu'en y adhérant? Peut-être bien. Mais il y a des degrés d'adhésion. Il est possible que l'on apprenne beaucoup par une participation imaginative à la religion sans y adhérer pour la vie. Smart rappelle que même en lisant un roman on parvient à une certaine communion de sentiments avec ses personnages, sans pour autant renoncer à l'objectivité; on peut de même "laisser entre parenthèses" ses propres positions pendant le temps qu'on explore une nouvelle possibilité[38]. Philip Phenix, du Columbia Teachers College, croit lui aussi que la bonne voie, pour l'étude des religions, n'est ni dans les vieux présupposés d'objectivité scientifique, ou neutre, ni dans l'endoctrinement (qui suspend totalement le jugement critique), mais dans une conception de l'objectivité qui fait de l'imagination un guide légitime vers la vérité:

> Aucun enseignement, aucune activité éducative, à l'école, ne devrait être de l'endoctrinement; il faut s'appuyer sur la démonstration et sur l'investigation loyale, non pas sur une opinion subjective ni sur un plaidoyer spécial. Le savoir, dans une éducation bien pensée, c'est le savoir de tout le monde, celui qui est du domaine public. Mais "objectif" ne veut pas dire dégagé de toutes valeurs, détaché du domaine de ce qui intéresse l'homme. C'est plutôt une intersubjectivité disciplinée. Etre objectif, c'est entrer de façon disciplinée dans la subjectivité d'autrui. C'est le signe de ce qu'on est capable d'entrer de façon imaginative dans la position d'autrui[39].

Le débat actuel sur l'enseignement religieux porte dans une grande mesure sur la question de l'endoctrinement. Il faudrait cependant que ceux qui emploient ce mot le définissent bien. Veut-il dire, par exemple "apprendre une chose à croire sans aucune preuve qu'elle soit vraie?" Une telle définition

porterait aussi bien sur l'ensemble de la "socialisation" que l'on acquiert à la maison, à l'église, à l'école et dans la société, et elle semble supposer que c'est uniquement au plan rationnel que l'on peut apprendre. S'applique-t-elle seulement aux démonstrations formelles et rationnelles qui exigent le consentement et repoussent toute discussion? Mais une telle définition ne tient pas compte de ce qu'il y a plusieurs stades de développement ni du fait qu'on apprend différemment aux différents stades. L'enfant apprend la religion, au début, en l'acceptant; plus tard, il exerce une critique selon ses moyens. La caractéristique essentielle d'une situation où l'on enseigne et apprend sans qu'il y ait endoctrinement consiste en ce qu'il y a un maître (ou les parents, ou la société) qui permet et souhaite que l'élève lui réponde librement, qui donne l'exemple de l'ouverture d'esprit et de l'esprit de libre investigation, et qui s'efforce d'élargir la liberté de celui qui apprend.

Le recours à l'imagination, aspect du psychisme humain que les protestants ont trop sous-évalué dans le passé, fournit donc, peut-être, la clé de beaucoup de ce qui se fera à l'école, dans l'avenir, en fait d'enseignement moral et religieux. L'imagination peut appréhender les mystères de l'existence sur un plan qui se refuse à la raison logique, et elle peut recourir à la musique, au théâtre, à la peinture et aux arts en général, que négligent beaucoup d'écoles protestantes.

Le philosophe et mathématicien Alfred N. Whitehead disait que "ce qui est essentiel à l'éducation, c'est qu'elle soit religieuse"[40]. Ce que nous avons soutenu ici, c'est que la religion et l'éducation se rejoignent là où elles posent des questions. On les trouve, ces questions, au bord du mystère des choses. Elles naissent de l'émerveillement et de l'effroi d'admiration, et elles s'expriment par l'aspiration de l'homme vers ce qui transcende les limites du temps et de l'espace individuels. Ni l'éducation, ni la religion ne peuvent être imposés de force et être authentiques. L'une et l'autre ont plusieurs dimensions, du fait qu'elles engagent plus d'un niveau d'expérience: pensée et raisonnement par concepts, adhésion affective et imagination, recours à des moyens d'interprétation et d'expression. On apprend consciemment pour une part, mais davantage de façon inconsciente et "subliminale",

par des processus profonds d'identification et par la voie mystérieuse de l'interaction humaine.

Toutefois, on n'a pas trouvé encore de réponse définitive à la question de savoir comment se déroule l'acte d'apprendre. Le Comité protestant et le Service de l'enseignement protestant, en tout cas, ne prétendent pas en avoir trouvé. Il faut voir les programmes d'enseignement moral et religieux comme constitués de lignes directrices et d'hypothèses proposées aux maîtres et aux administrateurs scolaires en vue d'une expérimentation dont on leur demande de communiquer les conclusions à ceux qui ont la charge de l'orientation et de la programmation de cet enseignement.

D. *AUTRES POLITIQUES DU COMITE PROTESTANT*

Le Règlement de 1975 du Comité protestant part de l'idée que l'éducation morale et religieuse est l'une des dimensions de l'éducation scolaire totale et qu'elle a sa place elle aussi parmi les "matières", ou programmes formels.

Les lois du Québec sur l'éducation reconnaissent officiellement que la dimension morale et religieuse concerne tous les aspects de l'éducation, et elles confient aux comités confessionnels la charge d'examiner le matériel didactique destiné à servir à l'école et de l'approuver ou désapprouver du point de vue de la religion et de la morale. Le guide Que veut dire "acceptable"? présente les normes du Comité protestant à cet égard. Il indique aux parents, aux maîtres et aux administrateurs scolaires les valeurs dont le Comité estime qu'elles devraient être respectées par ce matériel didactique et aussi par le climat général de chaque classe. Des "lignes de conduite positives", dans cette brochure, proposent pour buts de l'enseignement moral et religieux:

1. La croissance de la connaissance et l'appréciation de diverses traditions religieuses et morales de l'humanité.

2. Le développement de standards moraux basés sur une

connaissance grandissante des facteurs sociaux et éthiques impliqués.

3. La considération libre et sérieuse des questions finales de la spiritualité et de la destinée humaine, pour soi et pour la société.

Des "lignes de conduite négatives" énumèrent les choses à éviter:

1. La représentation explicite de différents types d'inconduite humaine, sans fin utile apparente.

2. Du matériel qui pourrait offenser ou créer des préjudices à des groupes raciaux, culturels ou religieux.

3. Du matériel qui cherche à endoctriner les étudiants vers des idées spécifiques raciales, culturelles ou religieuses.

4. Du matériel qui contient une distorsion des faits, extensive et apparemment intentionnelle.

5. Un plaidoyer en faveur d'un système de valeurs jugé dangereux pour le développement normal des étudiants à un niveau classe/âge donné.

6. L'omission de considérations morales et spirituelles dans l'étude du comportement humain quand ces questions se présenteraient normalement, surtout quand cette omission pourrait faire supposer que ces questions n'ont aucune importance[41].

Ces lignes directrices reflètent ce qui a été l'idéal de l'éducation protestante depuis ses débuts au Québec: accent mis sur la conscience individuelle, disposition constante à apprendre, sentiment de responsabilité pour ce qui est d'aider les jeunes devant les questions de valeurs et de sens ultime de la vie, opposition à tout endoctrinement, patent ou subtil, par des idéologies échappant à l'examen, et attachement à tout ce qui est esprit libre, ouvert, loyal et indépendant.

Un autre point qui intéresse le Comité protestant est l'éducation sexuelle à l'école. Le Comité n'entend pas que l'école renonce à jouer le rôle qui lui revient en matière d'éducation sexuelle; il tient, cependant, à ce que cette éducation soit de la meilleure qualité. Le Comité craint en effet que les écoles ne tombent dans le piège tendu par les fournisseurs de certains programmes dans lesquels ce domaine est considéré comme une affaire d'information et de technique concernant le seul plan physique. Or le développement sexuel touche de près à des questions de valeurs: "Il a trait à l'être et au devenir... à la qualité de la transition de mâle à homme et de femelle à femme"[42]. Dans cette perspective, le Comité protestant a suggéré que, si "les objectifs et le contenu précis de tout cours sur la sexualité humaine doivent être laissés aux spécialistes, ainsi qu'aux parents et aux administrateurs scolaires, qui sont le plus à même de connaître les besoins propres de chaque communauté"[43], les écoles devraient toutefois tenir compte des aspects suivants de la question:

1. La qualité des relations humaines dans la vie quotidienne de l'école a une influence immense sur le développement de l'identité sexuelle et sur l'évolution vers la maturité sexuelle.

2. L'école doit aussi renseigner... fournir le genre et la quantité d'information qu'il faut pour répondre aux besoins d'éducation des élèves... non pas de la prédication... ni de la thérapeutique... (mais) de l'éducation.

3. Un des objectifs principaux de l'école en offrant une éducation en sexualité humaine doit être d'aider l'enfant à acquérir la maturité sociale et religieuse personnelle dont il a besoin pour faire face comme il se doit à sa maturité physique. La maturité morale, dans un contexte éducatif, peut être définie comme le processus consistant à clarifier, à développer et à assumer la responsabilité de ses valeurs personnelles et sociales. Dans le même contexte, la maturité religieuse peut être définie comme la capacité d'établir une priorité parmi les valeurs reconnues par l'individu.

Etant donné les rapports étroits qui existent entre le développement sexuel et les valeurs morales et religieuses, le Comité protestant a tenu à déclarer que cette question relève de plein droit de son autorité. C'est pourquoi les programmes d'éducation morale et religieuse prévoient une éducation sexuelle à toutes les années de l'enseignement primaire et secondaire.

LES PROGRAMMES ACTUELS D'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX

En 1975 et 1976, des programmes d'enseignement moral et religieux complètement révisés, pour l'école primaire et l'école secondaire, ont été préparés par l'intermédiaire du Service de l'enseignement protestant du ministère de l'Education, puis autorisés par le Comité protestant pour être mis à l'essai dans les écoles.

Ces programmes d'études sont essentiellement des indications, des guides. Leur composition interne est cohérente, mais ils proposent beaucoup de sujets d'étude, d'activités diverses, de lectures et de ressources audio-visuelles. Cela les rend assez souples, de sorte qu'on peut les adapter pour les classes relativement homogènes de la campagne ou de la banlieue, pour les classes urbaines cosmopolites ou pour les situations multiconfessionnelles.

Les buts du programme primaire d'éducation sexuelle sont ainsi énoncés:

1. Donner plus de profondeur à la tendance naturelle qu'a l'enfant à s'émerveiller devant le mystère de la vie, afin de développer son respect de lui-même, des autres et du monde dans lequel il vit.

2. Fournir à l'enfant une part des connaissances qui lui sont nécessaires pour pouvoir s'adapter à son environnement moral et religieux, tout en n'insistant pas pour qu'il s'y conforme[45].

Le programme comprend des lectures bibliques L'histoire judéo-chrétienne, des études civiques Les aires d'action

un certain "éclaircissement de valeurs" et des matières relatives à l'hygiène et à la sécurité (Croissance et développement), pour chacune des années. Il est recommandé à chaque classe de voir une partie de chacune de ces matières. Les titres généraux, pour les six années, sont les suivants: 1. "Le foyer familial"; 2. "L'école et la communauté"; 3. "La mosaïque canadienne"; 4. "La communauté élargie"; 5. "Les responsabilités sociales"; 6. "Les gens intègres et l'action". Pour chaque année, il est indiqué des buts précis et suggéré diverses méthodes selon la matière dont il s'agit.

Ce programme à plusieurs dimensions, à voir en six ans, est gradué de telle sorte que l'élève s'ouvre de plus en plus, au-delà du milieu familial intime, aux questions relatives à l'école, puis à la communauté environnante, puis, dans les classes supérieures, aux grandes questions nationales et mondiales. Les valeurs lui sont enseignées à travers des récits, des travaux scolaires qui lui permettent d'exprimer ses réponses de façon créatrice, et des exercices d'éclaircissement de valeurs qui l'aident à comprendre sa propre motivation et la base sur laquelle s'appuient ses décisions.

Il est entendu que ces cours doivent respecter les convictions et les valeurs que l'enfant a acquises à la maison, à l'égal de celles qui sont propres à l'école et à ses buts. On s'efforce de "socialiser" l'enfant suivant les normes culturelles acceptées, mais aucune doctrine ne lui est imposée. La section "Croissance et développement" du programme fait leur place aux questions de développement affectif et sexuel.

Pour l'école secondaire, les buts recherchés dans le programme sont davantage analytiques:

Secondaire I: Faire prendre conscience à l'élève du rapport qu'il y a entre, d'une part, les valeurs et les normes de conduite du récit tiré de l'Ancien Testament et, d'autre part, la vie des êtres exceptionnels et la vie de l'élève individuel.

Secondaire II: Aider l'élève à acquérir un sentiment de sa responsabilité en étudiant et analysant divers genres de réponses sur le plan du comportement.

Secondaire III: Amener l'élève à examiner diverses attitudes du point de vue des implications morales et spirituelles du simple survivre et du vivre.

Secondaire IV: Faire prendre conscience à l'élève de ce que l'organisation est nécessaire à l'homme pour survivre en société et de ce qu'il faut avoir de la société une conception d'où puissent être tirées les lignes directrices d'une organisation.

Secondaire V: Amener l'élève à comprendre que tout genre de vie, soit individuel, soit collectif, constitue l'expression d'une conviction en ce qui concerne la signification de la vie[46].

Le programme de chacune des années porte sur trois thèmes, ou "unités": étude de la Bible, phénomènes religieux, et morale. Pour chaque unité, il est suggéré un but, un contenu et une méthode. La liste des titres suffit à renseigner sur les divers contenus.

Secondaire I: L'individu et les normes de comportement:

Unité I: L'histoire de Dieu et de l'homme: "Vue d'ensemble du développement d'un code de conduite dans l'Ancien Testament"

Unité II: Biographie: "Chez un certain nombre d'êtres exceptionnels, manière dont leur conduite a exprimé les valeurs auxquelles ils étaient attachés"

Unité III: Valeurs personnelles: "Aider l'élève à prendre conscience des valeurs personnelles qui sont à la base tant de ses attitudes que de ses habitudes: tendance à rester seul, rapports avec les autres, sexualité".

Secondaire II: Responsabilité

Unité I: La vie de Jésus: "Aider l'élève à établir une distinction entre ce que l'histoire connaît de Jésus et ce que l'on croit à son sujet. Faire connaître à l'élève le genre de vie que Jésus propose, et ce qui motive un tel genre de vie".

Unité II: Le boudhisme: "Au sujet du genre de vie de Bouddha, comme pour Jésus (ci-dessus)"

Unité III: Développement de la responsabilité: "Aider l'élève à examiner la manière dont il réagit aux modifications de ses rapports familiaux et sociaux".

Secondaire III: Survivre et vivre

Unité I: Prophètes et sages: "Faire connaître aux élèves la tradition prophétique de l'Ancien Testament, avec l'accent qu'elle met sur la religion en tant que réponse d'ordre éthique à la présence de Dieu, ainsi que cette partie importante des textes religieux que sont les textes relatifs à la Sagesse, comme en ont eu la plupart des cultures et toutes les époques".

Unité II: Mythes et rites: "Faire connaître à l'élève la signification des mythes et des rites au long du combat de l'homme pour survivre et de sa recherche du sens de la vie".

Unité III: Problèmes de la survie: "Faire connaître à l'élève certaines des grandes questions qui intéressent la survie tant individuelle que collective: les préjugés, la technologie contemporaine, la pauvreté, l'abondance, la pollution et la défense de l'environnement, la sexualité".

Secondaire IV: Genres de vie

Unité I: La dimension sociale du Nouveau Testament: "Initier l'élève à la conception des rapports personnels et sociaux qui est implicite dans les enseignements du Nouveau Testament".

Unité II: La mosaïque religieuse du Canada: "Familiariser l'élève avec la diversité des expressions religieuses qui l'entourent et lui faire percevoir l'unité qu'il y a au sein de cette diversité: catholicisme de Rome, protestantisme, orthodoxie orientale, judaïsme..."

Unité III: Justice et responsabilité individuelle: "Faire prendre conscience à l'élève des dimensions et aspects multiples que comportent la poursuite et le maintien d'un équilibre acceptable entre les droits et devoirs individuels et collectifs en réfléchissant sur les efforcs constants de l'homme pour améliorer les modes d'organisation sociale: évasion, morale du travail et morale du non-travail, crime et répression du crime, morale des affaires et de la consommation, sexualité".

Secondaire V: Qualité de la vie

Unité I: La vie et les manières de la vivre: "Aider les élèves dans leur recherche d'une conception d'ensemble de la vie par l'étude des philosophies de la vie que renferment l'évangile de saint Jean et l'Ecclésiaste".

Unité II: Les dieux et les hommes: "Faire connaître aux élèves la diversité de la pensée en ce qui concerne l'origine, le but et la valeur de l'existence humaine: les religions vivantes, les arts, la littérature utopique".

Unité III: L'homme et la société: "Donner l'occasion à l'élève d'examiner en profondeur les implications spécifiquement morales et religieuses de certaines actions et attitudes significatives de la vie canadienne: violence et

non-violence, avortement et sélection eugénique, suicide, euthanasie, sexualité[47]."

Le programme suggère que les élèves des écoles secondaires voient une partie de chaque "unité" des années secondaires I, II et III, puis se concentrent sur deux des trois unités des années IV et V, années à la fin desquelles ils peuvent passer des examens donnant droit à des crédits de fin d'études secondaires.

Les deux programmes d'enseignement moral et religieux, celui de l'école primaire et celui de l'école secondaire, existent en français et en anglais.

F. *LE PROFESSEUR DE MORALE ET DE RELIGION*

De bons programmes et une bonne organisation sont évidemment indispensables pour assurer une bonne éducation, mais il faut aussi, en classe, un bon professeur. L'enseignement protestant, au Québec, a toujours su tenir compte de l'importance de la formation des maîtres. Il existe sans interruption, depuis 1853, une école normale protestante[48]. La Provincial Association of Protestant Teachers, fondée en 1864, n'a pas seulement exercé une grande influence sur les programmes d'études et les structures de l'éducation, elle a toujours lutté pour l'amélioration de la formation des maîtres et le relèvement des normes observées pour l'attribution de leurs brevets.

Le rôle du maître dans l'enseignement moral et religieux n'est pas moins crucial que dans l'enseignement des autres matières. Il est particulièrement difficile, du fait qu'il exige, non seulement certaines études préalables dans le domaine en question, mais une bonne connaissance du développement de l'être humain, particulièrement sous ses aspects moraux et religieux. Il exige aussi de la compréhension de soi-même, et de la lucidité quant aux principes moraux et à la foi, ou à l'orientation religieuse qui anime les décisions personnelles du maître. Les facultés de sciences de l'éducation attachent

beaucoup d'importance, aujourd'hui, à l'ensemble de la question des valeurs en éducation. De leur côté, les parents demandent plus souvent qu'autrefois que l'école enseigne de propos délibéré les valeurs, et que les maîtres donnent suffisamment l'exemple de l'intégrité dans leur vie personnelle. L'enseignement moral et religieux, plus peut-être que tout autre enseignement, doit être confié à un maître capable de se dévouer authentiquement, et capable, aux côtés de ses élèves, d'aborder constamment des questions auxquelles il n'existe souvent aucune réponse mais qui ont une grande importance. Les élèves sauraient bien déceler, autrement, l'hypocrisie qu'imposeraient les buts du programme.

Les professeurs de morale et de religion n'ont parfois pas seulement à surmonter les difficultés proprement pédagogiques de cet enseignement, mais aussi la négligence et l'inertie de certaines écoles. C'est que dans bien des cas on a de la difficulté à mettre les programmes en oeuvre, ou que l'on est porté, sous le poids des tâches, à ne viser qu'au plus faible degré de qualité acceptable. Parfois, on remet en question le rôle du professeur de morale et de religion parce que l'on comprend mal ce que doit être l'enseignement religieux protestant à l'école publique. Et il y a des élèves qui n'aiment pas cet enseignement, parce qu'ils croient y voir une tentative pour influencer leur conduite, ou parce qu'il n'y a pas dans cette matière la discipline qui règne dans les autres matières. Dans bien des écoles, le professeur de morale et de religion doit établir un nouveau "modus vivendi" pour l'aspect moral et religieux de l'éducation. Ces professeurs ont besoin d'avoir accès aux conseils de spécialistes de leur domaine, et ils ont besoin aussi de l'appui entier des administrateurs, des parents et de la communauté. Ces dernières années, cependant, on a fait beaucoup pour améliorer la situation du professeur de morale et de religion et pour lui assurer l'appui dont il a besoin.

Il semble désormais acquis, à l'école primaire, que l'enseignement moral et religieux doit être confié au titulaire de la classe, parce qu'il lui est en principe possible de s'occuper de l'élève plus que de la matière enseignée. Le titulaire est plus à même que personne d'autre de savoir ce dont l'élève, individuellement, a besoin pour son épanouissement.

A l'école secondaire et au CEGEP, il faut confier cet enseignement à des spécialistes, car l'enseignement moral et religieux, comme toute autre matière de formation générale, a son propre contenu et ses propres méthodes, auxquels il faut initier l'élève sur un plan plus élevé qu'à l'école primaire.

La faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill décerne aux maîtres qu'elle forme un certificat d'enseignement moral et religieux; les études dans cette discipline peuvent aller jusqu'à la maîtrise. Tant McGill que Concordia offrent des cours de religion, de morale et de théologie, soit en préparation du diplôme, soit au-delà. Le ministère de l'Education, de 1976 à 1979, a consacré des fonds, à titre prioritaire, à l'amélioration de l'enseignement moral et religieux. Dans le secteur protestant, ces fonds servent à donner des cours aux professeurs de morale et de religion en exercice, de même qu'à organiser une conférence à l'Université Bishop's, au mois d'août de chaque été, pour aider ces professeurs à bien comprendre les nouveaux programmes.

L'existence d'une association provinciale des professeurs de morale et de religion et la création d'un comité spécial de représentants et de responsables de la formation des maîtres dans ce domaine sont d'autres faits qui augurent bien de l'avenir en ce qui concerne la formation des maîtres dans le domaine de l'enseignement moral et religieux.

CHAPITRE VII

ET DEMAIN?

D'après le document récent L'École québécoise: énoncé de politique et plan d'action, le ministre de l'Éducation envisage des changements profonds dans le domaine de l'éducation au Québec dans les cinq prochaines années, et cela dans le sens d'une amélioration qualitative de l'enseignement et de l'étude. Le plan du ministre tient compte de la diversité religieuse, linguistique, géographique et socio-économique de la population du Québec. On croit que les écoles, grâce à une politique de décentralisation, pourront mieux s'adapter à la diversité et mieux répondre au caractère et aux besoins de leur milieu humain respectif. Il sera présenté au Parlement des mesures législatives créant des structures qui permettront aux parents, aux élèves, aux maîtres et aux administrateurs scolaires de prendre part davantage, en coopération, aux décisions concernant l'école locale. Des "conseils d'orientation" leur permettront de le faire dans la cohérence. Chaque école devra se donner son propre "projet éducatif"[1]. Un aspect important de ce nouveau plan du gouvernement, est la place centrale qu'il accorde à l'enseignement des valeurs tout au long de la scolarisation de l'élève. Dans chaque école, il serait donné un enseignement religieux, sous la forme de cours et dans le cadre même du programme des études. Les écoles catholiques et les écoles protestantes suivront le programme d'enseignement moral et religieux autorisé par leur comité confessionnel respectif. Quant aux écoles ou aux classes non confessionnelles, que les commissions scolaires ouvriront partout où le nombre des demandes sera suffisant, elles donneront un enseignement moral ou religieux, ou moral et religieux, dont elles détermineront elles-mêmes, partiellement, le caractère. Les élèves qui auront été exemptés de l'instruction morale et religieuse à l'école confessionnelle suivront des cours d'instruction morale générale ou d'étude des religions.

Le Comité protestant, comme beaucoup d'autres instances du monde de l'éducation au Québec, se félicite de l'accent que met le plan sur l'enseignement des valeurs. Son point de vue a d'ailleurs été consigné par écrit. En 1977, par

exemple, dans un avis au ministre de l'Éducation en ce qui concerne le projet de réorganisation de l'administration scolaire dans l'île de Montréal, le Comité disait ce qui suit:

> Beaucoup de ceux qui étudient la scène nord-américaine croient que le désordre, la violence, le crime, l'immoralité, le matérialisme et l'égoïsme, qui sont devenus un mode de vie dans ce continent, sont un reflet du manque d'approfondissement, dans les écoles et autres institutions de formation, de l'importance des aspects spirituel et moral du développement humain[2].

Et Le fait protestant dans l'éducation au Québec, étude autorisée par le Comité protestant et distribuée dans les écoles protestantes, dit ceci:

> Comme l'éducation, à l'école ou ailleurs, est la recherche d'un sens à la vie, elle connaît des tensions, car bien souvent les réponses traditionnelles ne donnent plus satisfaction. Nous soutenons, nous, que cette recherche d'un sens à la vie est mieux assurée dans un système confessionnel d'éducation qui tient compte des incertitudes actuelles en ce qui concerne les valeurs et cependant permet une étude soutenue des questions ultimes et de toutes les réponses possibles dans le contexte d'un génie propre qui reste lui-même. Les autres solutions compliqueraient encore le problème de l'absence de sens dans la vie, soit en laissant de côté les questions fondamentales, soit en exposant les jeunes aux incertitudes et aux déceptions de quiconque veut suivre seul, et sans être aidé à en faire l'intégration, toutes les illusions des croyances passagères[3].

Cette attention portée à l'enseignement des valeurs est particulièrement opportune au Québec, où se produisent depuis quelques années de rapides et profondes transformations sociales. La confusion sur le plan moral et le sentiment de déracinement qu'a entraînés dans bien des esprits la perte de la foi dans les sources anciennes de l'autorité religieuse sont un sol où peuvent facilement germer des systèmes de démagogie et de croyances autoritaires et de promesses faciles de panacées sécurisantes. Le massacre de Jonestown, qui nous a tant secoués, constitue un terrible rappel de ce qu'il peut apparaître de crédulité et de manipulation des êtres humains là où manque un jugement moral critique. L'une des choses fondamentales que l'on doit attendre de l'éducation, aujourd'hui, c'est qu'elle aide la jeunesse à faire le partage entre les croyances qui s'offrent à elle et qu'elle rende les personnes en voie de croissance capables de parvenir à une maturité suffisante pour prendre leurs décisions de façon responsable. La nouvelle génération n'a pas encore eu véritablement la possibilité de réfléchir sur ce qu'elle a vécu, de codifier ses convictions et de se donner une hiérarchie des valeurs quelque peu fixée. Quand elle aura appris à séparer l'éphémère du permanent, peut-être que certains aspects de ce qu'il y avait autrefois continueront d'exercer un attrait sur elle, dans un autre contexte et formulés autrement sans doute. Mais cela, il faut le préparer aujourd'hui.

Le "projet éducatif" que chaque école doit se donner selon le plan du ministère peut servir de véhicule pour l'établissement d'objectifs en ce qui concerne les valeurs à l'école et pour la formulation de stratégies à suivre à cette fin. Cela suppose que les comités d'école et les conseils scolaires s'attachent à définir clairement les valeurs que l'école est censée observer, afin qu'il soit possible de les évaluer, peut-être de les repenser, et de les rendre davantage voulues. Les "conseils d'orientation" coordonneront peut-être ce travail et pourront ainsi prendre part à la poursuite effective des nouveaux objectifs. Peut-être ne sera-t-il jamais possible de combler tout à fait le gouffre entre les valeurs que l'école observe en fait et celles auxquelles, de façon réfléchie, elle adhère, mais une définition plus claire des valeurs et la volonté d'y adhérer ne pourront qu'assurer une meilleure direction et une

meilleure orientation de cet aspect de l'éducation. L'effort de compréhension et d'évaluation de soi et la recherche d'une plus grande qualité pour l'éducation obligent à faire appel à des valeurs et à des activités que l'éducation protestante a toujours bien connues: l'exercice d'une responsabilité critique et l'ouverture aux domaines d'étude nouveaux.

Quelles valeurs les écoles protestantes devraient-elles enseigner et défendre? Il n'est pas question de donner ici une réponse détaillée à cette question. Comme nous l'avons déjà noté, c'est à ceux qui s'occupent de façon immédiate des écoles qu'il incombe de fixer des objectifs précis à l'enseignement, ainsi que de les évaluer et de les réviser d'une année à l'autre. D'ailleurs, notre historique de l'éducation protestante au Québec a montré que l'esprit protestant s'est plutôt manifesté par les façons d'agir des écoles protestantes que par des énumérations de "vérités éternelles". L'esprit de l'éducation protestante peut être décelé, il ne peut guère se définir ni s'étiqueter. C'est pourquoi notre exposé des valeurs protestantes doit forcément rester assez général.

Il est certain que l'éducation protestante est le plus conforme à elle-même lorsqu'elle vise à dégager l'individu ou les peuples de pouvoirs qui en eux-mêmes ou hors d'eux-mêmes, les obligent ou les contraignent. La liberté que revendique traditionnellement la pensée protestante ne consiste pas toute à pouvoir obéir aux dictées des besoins ou des désirs personnels sans égard au bien commun de la collectivité et de l'ensemble de l'ordre créé. La liberté véritable, en effet, reconnaît la loi morale qui donne son cadre à l'univers, et apprécie à leur juste prix les tentatives de l'homme en vue d'une codification de cette loi au bénéfice des communautés et des nations. En même temps, la pensée protestante a toujours mis l'accent, de façon caractéristique, sur la responsabilité qui incombe à l'homme d'exercer continuellement une surveillance critique des lois faites par l'homme en les rapportant à celles qui sont jugées plus fondamentales ou universelles. Dans une école où règnent ces principes, on encouragera l'élève à devenir lui-même son centre de décision et on le rendra capable d'évaluer ses décisions personnelles d'après les principes sociaux et religieux auxquels il adhérera le plus profondément.

Si ce que nous avons soutenu est juste, les élèves des écoles protestantes devront faire l'objet du genre de pédagogie qui les aidera le mieux à devenir capables d'énoncer consciemment des jugements fondés sur des principes et qui leur fournira les ressources voulues pour se donner des principes. Cela comportera des discussions sur des problèmes d'ordre moral, des exercices de définition de valeurs, la participation aux récits, au langage, aux symboles, aux formes d'art et aux festivals de leur patrimoine religieux propre et de ceux des autres, et une certaine connaissance des enseignements moraux et religieux qui reflètent la vérité que les hommes croient leur avoir été donnée au cours de leur recherche de la plénitude de la vie. L'étude de la Bible, pour les protestants comme pour l'ensemble de notre culture, présente une importance particulière à cet égard.

L'esprit protestant, sur le plan de l'éducation, permet aussi aux écoles d'une société pluraliste de respecter les différences et de maintenir l'esprit d'ouverture. Frank Singerland, ancien président du Comité protestant, a mentionné ce point dans un commentaire sur l'utilité d'une claire définition des valeurs dans une école pluraliste:

> L'approche de la clarification des valeurs dans une ambiance d'acceptation et même d'accueil à la diversité, est la seule compatible avec l'école pluraliste. Notons qu'il ne s'agit pas d'une tolérance de la diversité, mais plutôt d'un accueil très ouvert aux diverses opinions représentées au sein de la classe et parmi les enseignants[4].

L'accent mis sur la liberté de conscience à l'école protestante, et l'acceptation du fait qu'il y a de grandes différences de convictions religieuses ou philosophiques tant entre les élèves qu'entre les maîtres ont parfois été jugés comme signifiant que l'école protestante répand un certain relativisme ou un humanisme superficiel qui accorde une égale valeur à toutes les opinions, si peu mûries ou si peu fondées soient-elles. Une vue plus juste de l'esprit protestant expliquerait son aversion pour tout dogmatisme par

un sentiment d'humilité en présence de l'immensité de la vérité divine. La vérité, pour les protestants, reste toujours à explorer; elle n'est pas une opinion subjective. Les vues profondes, les révélations que l'on trouve dans les religions du monde ont une majesté et une force qui suppléent à la faiblesse de l'imagination individuelle et mettent en échec les présomptions orgueilleuses de bien des idéologies d'aujourd'hui. Un relativisme dogmatique est aussi déplorable que tout autre point de vue ayant des prétentions au monopole de la vérité.

Comment se peut-il que des écoles dont les élèves et les maîtres représentent des tendances différentes et des réponses divergentes, face à la question de la vérité religieuse, participent à un programme d'éducation morale et religieuse organisé à l'enseigne du protestantisme? C'est que les protestants du Québec, au fil d'années et d'années d'efforts nécessités par leur propre pluralisme, sont parvenus à une attitude "hors secte" (non-sectarian) en ce qui a trait à l'école. L'enseignement des valeurs morales et religieuses, chez eux, a été maintenu, et l'étude objective de la Bible a continué d'être au programme des écoles, mais tout enseignement "dénominationnel", c'est-à-dire lié à la foi d'une communion religieuse déterminée, y est resté interdit. Les écoliers, dans ces conditions, sont protégés contre tout prosélytisme de la part des maîtres ou de qui que ce soit. En même temps, ceux des élèves qui appartiennent à des religions minoritaires au sein de l'école échappent ainsi à l'endoctrinement par la majorité. D'ailleurs, les règlements applicables aux écoles protestantes du Québec accordent à chaque élève le droit de se faire exempter des études ou des exercices religieux si telle est la dictée de sa conscience. Le caractère "hors secte" de l'école protestante a été conforté encore par l'insistance qu'ont mise certains protestants à soutenir que les buts des religions et ceux de l'autorité publique, à l'école, sont également bons, mais sont distincts. Cette attitude favorable à la religion mais non liée à une religion, en ce qui concerne l'enseignement religieux à l'école publique, fournit une base d'unité tout en permettant la participation de personnes aux convictions religieuses les plus différentes. Malheureusement, il est arrivé souvent que l'école ait ignoré, sinon même réprimé, les différences que les enfants apportaient de leur foyer familial, alors qu'il eût fallu tirer parti de

ces différences pour élargir les horizons de tous. Le programme actuel des écoles protestantes s'efforce d'éviter cette erreur.

L'École québécoise: énoncé de politique et plan d'action envisage, pour les écoles non confessionnelles de l'avenir, la possibilité qu'elles offrent:

> selon l'adhésion religieuse personnelle des élèves, un enseignement religieux d'une ou de plusieurs confessions chrétiennes, ou encore, d'une confession non chrétienne[5].

La mise en oeuvre précise d'une telle politique n'a pas encore été étudiée, mais dans l'état actuel des choses elle soulève chez les protestants un certain nombre de questions, relatives tant à sa possibilité de réalisation qu'à sa sagesse. Une école fonctionnerait-elle bien sans une certaine base d'unité dûment acceptée, sur le plan des valeurs morales et religieuses? Mais un tel contrat social, tacite ou déclaré, n'interdira-t-il pas, du moins dans les écoles pluralistes, l'endoctrinement par les idées ou convictions religieuses considérées comme propres à l'une des communions participantes? Comment pourra-t-on protéger les enfants contre les manipulations démagogiques ou les prosélytismes trop zélés si rien n'est prévu à cet égard? On peut se demander d'autre part si l'esprit d'objectivité et de critique responsable, qui est une valeur fondamentale du civisme démocratique et que l'école est en mesure d'enseigner, dans bien des cas, mieux que la famille et la communion religieuse, ne sera pas compromis dans ces conditions, à moins que l'instruction morale et religieuse à l'école ne soit bien intégrée dans l'ensemble du programme des études. Les possibilités comme les problèmes que fait naître le pluralisme croissant de la société québécoise ne sont pas d'un abord aussi facile à l'école que ne semble le dire le document du gouvernement.

Les écoles protestantes possèdent maintenant un large programme d'enseignement moral et religieux qui prévoit l'étude de la Bible, celle des préoccupations morales,

ainsi qu'une information sur diverses religions qui permet de les apprécier. On recommande à toutes les écoles, en vue de la bonne intégration de l'enfant aux valeurs qui sont fondamentales au Québec et à la société canadienne, d'observer les grandes lignes du programme indiqué. Celui-ci n'en est pas moins conçu de manière à présenter les plus grandes possibilités d'adaptation aux besoins des diverses écoles. On encourage les maîtres à tenir compte des convictions religieuses que représentent les élèves de leur classe et à mettre l'accent (du moment que sont respectées les convictions des minorités) sur celles des études qui paraissent répondre davantage à un besoin. Le but global du programme consiste à informer les élèves et à favoriser chez eux le développement de principes moraux et religieux, mais non pas à forcer leur adhésion. De la sorte, on peut tirer parti de la pluralité ethnique et confessionnelle de certaines écoles pour donner plus de richesse à l'éducation de l'ensemble des élèves, ce qui sera le commencement de l'édification d'une base de vie en commun dans une société pluraliste.

Cependant, l'éducation protestante n'apportera sa contribution entière à la culture et à la société du Québec que si (dans la mesure où les transformations sociales peuvent obéir à une planification) elle arrive à surmonter les difficultés que lui opposeront les changements de besoins et de normes. La profonde et rapide transformation qui s'est produite ces dernières années dans la société québécoise, que reflètent en particulier les lois relatives à l'éducation, a posé des problèmes aux protestants mais leur a ouvert aussi des possibilités. On étudie encore des solutions viables à ces problèmes et des stratégies qui pemettront de tirer parti des possibilités offertes. Les interrogations qui suivent indiquent ce que sont les préoccupations principales du Comité protestant à l'heure actuelle: 1. De quelle façon les écoles protestantes pourront-elles développer au maximum les mécanismes de consultation qui mettraient l'école davantage au service de la collectivité locale? 2. Que faire pour que les maîtres soient le mieux en mesure de s'acquitter de leurs responsabilités dans les écoles protestantes du Québec, particulièrement si l'on tient compte de l'accent nouveau qui y est mis sur l'enseignement des valeurs? 3. Quel rôle le Comité protestant peut-il jouer dans le sens d'un relèvement qualitatif de l'enseignement moral et

religieux à l'école protestante?

1. Les mécanismes de consultation.- La grande priorité immédiate de l'éducation protestante au Québec doit être de définir son rôle dans la nouvelle société québécoise. Plus que jamais, les éducateurs protestants doivent se montrer sensibles aux exigences et aux besoins d'un contexte social dans lequel, à certains égards importants, ils ne représentent qu'un point de vue minoritaire. Le Comité protestant tient à préserver et améliorer les moyens que possèdent les protestants de communiquer avec le gouvernement du Québec en ce qui concerne l'éducation. Le rôle du sous-ministre associé de foi protestante, à cet égard, est particulièrement important. Et celui du Conseil supérieur de l'éducation l'est aussi. Avec ses comités confessionnels et ses commissions permanentes, le Conseil supérieur est chargé d'être auprès du ministre de l'Education un corps consultatif composé de personnes qui sont nommées en raison de ce qu'elles représentent certains des niveaux nombreux du monde de l'éducation au Québec, et aussi, on peut le croire, en raison de leur maturité et de leur sagesse personnelles. Le Conseil supérieur peut consulter la rétroaction des divers milieux et il a la possibilité de délibérer autant qu'il le faut avant de rendre des avis au ministre et, à travers celui-ci, au public. Comme il accorde une attention toute particulière aux minorités ni catholiques ni protestantes, de même qu'aux minorties culturelles, celles-ci peuvent espérer que leurs opinions seront entendues. Il en va de même dans le cas des protestants. L'existence du Conseil supérieur protège aussi l'ensemble du Québec contre l'hypothèse d'un asservissement éventuel de l'éducation publique à des visées politiques partisanes.

On doit se demander, toutefois, si les statuts du Conseil ne devraient pas être repensés aujourd'hui, à la lumière de l'expérience acquise au cours de ses quinze années d'existence. De même, le Comité protestant devrait se demander si la base actuelle sur laquelle est établie sa composition répond suffisamment au besoin qu'il a de consulter les milieux très divers qu'il représente.

La croissance des écoles de langue française au sein du système protestant obligera les commissions scolaires à de nouvelles orientations; à cet égard aussi, il sera peut-être opportun de redéfinir ou de mettre en oeuvre les moyens de communication qui existent.

Les différences d'ordre culturel et socio-économique au sein des écoles créent un autre plan sur lequel la consultation est nécessaire. Les valeurs et les buts auxquels adhèrent les écoles de la ville, de la banlieue et de la campagne ne sont pas les mêmes. La pédagogie n'y est pas la même non plus. Le caractère propre du plan d'études d'une école ne saurait être déterminé de loin. Le Service de l'enseignement protestant a exprimé le désir de recevoir les suggestions de toutes les personnes touchées par le programme d'enseignement moral et religieux, maîtres, administrateurs, élèves, parents, en vue de l'amélioration de ce programme. Les structures consultatives auxquelles il pourra avoir recours ont peut-être besoin d'être mieux définies.

La complexité même des structures permettant aux divers secteurs du monde de l'éducation de se consulter entre eux a pour effet de poser d'une manière nouvelle la question de l'autorité. L'initiative et les rôles de direction se retrouvent partout dans le système, mais qui doit décider en dernière instance, par exemple, qu'il y aura consultation à l'échelon local ou régional, et qui doit s'assurer que les décisions prises reflètent bien un consensus? Et qui doit agir d'autorité, et dans quelles conditions, là où il n'y a pas consensus? Voilà autant de questions qui vont se poser de plus en plus à l'éducation québécoise, y compris son secteur protestant.

2. La formation des maîtres.- Les besoins particuliers de formation des futurs maîtres des écoles protestantes du Québec et ceux des maîtres en exercice continuent de préoccuper tant les éducateurs que le Comité protestant.

Avec l'accent que l'on met aujourd'hui sur l'enseignement des valeurs, il semblerait nécessaire que tous les maîtres acquièrent le plus de connaissances et de compréhension possible

(peut-être en suivant au moins un cours obligatoire) dans le domaine du développement moral et religieux de la personne, afin que les autres matières du programme contribuent à ce développement plutôt que de l'entraver. Il faudra peut-être que l'on mette davantage l'accent sur l'utilisation surveillée de méthodes d'enseignement faisant appel aux découvertes de la psychologie du développement moral et religieux. Les méthodes de compréhension et d'évaluation de soi ont une grande importance, d'autant plus que l'éducation protestante insiste sur l'objectivité dans l'investigation morale et religieuse[6]. Les maîtres peuvent ajouter à leur aptitude à l'enseignement en acquérant une certaine connaissance des motivations personnelles qui donnent forme à leurs décisions et à leurs points de vue, en devenant capables de réfléchir de façon objective sur les valeurs qui président à leur agir et en apprenant à faire la part, dans leur enseignement, de leurs préventions personnelles et de leurs préférences sur le plan affectif. L'évaluation de soi est nécessaire aussi pour maîtriser les méthodes de la consultation, de plus en plus indispensables dans l'éducation moderne. L'histoire de l'éducation au Québec, les lois sur l'éducation et le Règlement du Comité protestant sont aussi des sources nécessaires d'information pour quiconque veut enseigner au Québec.

A ceux qui se préparent à enseigner le programme de morale et de religion, d'autres domaines d'études et d'expérience pratique sont utiles: une connaissance générale de la littérature religieuse classique (mythes et récits des religions, etc.), une certaine connaissance de la Bible du point de vue de sa construction littéraire comme de son contenu, la connaissance des genres de principes qui inspirent les décisions d'ordre moral, et la connaissance des méthodes d'enseignement de la religion et de la morale qui conviennent à l'école publique. Les professeurs d'instruction morale et religieuse auront particulièrement besoin d'être soutenus dans leur tâche difficile. Ils auront besoin de conseillers, ils devront aussi entretenir des relations avec les parents et avec leurs collègues, et prendre part à des ateliers et autres initiatives formatrices. Il faudra aussi qu'ils soient bien acceptés comme des spécialistes dûment formés dans leur domaine et dont le travail est indispensable à la qualité de l'ensemble de l'enseignement de l'école. A en juger par ce qui se fait aux Etats-Unis et dans d'autres pays, nous sommes

au début d'une ère extrêmement intéressante en ce qui concerne l'enseignement des valeurs à l'école. Ce qui se fait actuellement est pour une grande part expérimental; avec de plus grandes ressources et avec les résultats des recherches entreprises, tout cela finira par accéder à une plus grande maturité. Les écoles protestantes du Québec, qui de diverses manières se sont efforcées de ne pas négliger les dimensions morale et religieuse de l'éducation et ont fini par acquérir un style qui leur est propre, auront peut-être les lumières d'une grande expérience à offrir aux programmes d'enseignement moral et religieux des autres provinces.

3. Le rôle du Comité protestant.- La Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, en 1964, a chargé le Comité protestant de reconnaître les écoles protestantes en tant que telles et de faire des règlements établissant la base sur laquelle il accorde sa reconnaissance. Le mandat du Comité est d'"assurer le caractère confessionnel"[7] des écoles, façon de parler assez étrangère, on en conviendra, au génie propre de l'école protestante. Le Comité s'est efforcé d'accomplir sa tâche en catalysant l'intérêt des parents, des maîtres, des élèves et des administrateurs scolaires à l'endroit de la dimension morale et religieuse de l'éducation: en posant des questions pertinentes (et aussi bien impertinentes) aux écoles et aux commissions scolaires; en recherchant des moyens d'enseigner convenablement le programme autorisé de morale et de religion; en établissant des programmes de formation des maîtres dans ce domaine; et, d'une manière générale, en étant pour ainsi dire la conscience de l'éducation protestante au Québec. Le programme envisagé par le ministre de l'Education rendra l'enseignement moral et religieux obligatoire dans toutes les écoles. Le travail du Comité portera donc plus directement, désormais, sur la mise en oeuvre du Règlement en ce qui concerne la dimension morale et religieuse de l'éducation à l'école protestante. Il semble que le gouvernement veuille à l'avenir encourager les écoles à choisir elles-mêmes leur statut, soit confessionnel, soit non confessionnel. Qu'il en soit ainsi ou non, le Comité est chargé de veiller à ce que soient maintenues dans toutes les écoles relevant de lui des normes convenables d'enseignement de la morale et de la religion. Le Comité devra s'acquitter de sa tâche d'une manière qui respecte l'histoire et l'esprit de l'éducation protestante, tout en exerçant l'autorité qui lui est

confiée de façon à ce que les enfants "protestants" du Québec ne soient pas privés du genre d'enseignement moral et religieux qu'il est de la compétence de l'école publique de leur donner.

NOTES

CHAPITRE I

1. Cotton, Mather, A family Well-Ordered, 1699. "Une triste Outréfaction menace la génération montante, une ignorance de barbares et son résultat inévitable une monstrueuse méchanceté vont rendre abominable cette génération qui monte, à moins que des écoles ne la préservent. Mais des écoles où des maîtres capables puissent enseigner aux jeunes les choses qui leur seront nécessaires plus tard pour être en mesure de se rendre utiles, et puissent leur donner de bonnes manières par une louable discipline, et surtout, et avant tout, les bien catéchiser dans les principes de la religion. Ces jeunes-là deviendraient une gloire de notre pays et la protection de toute autre gloire."

2. (Québec) Ministère de l'éducation, L'Enseignement primaire et secondaire au Québec, Livre vert, 1977, par. 1, 2

3. (Québec) Ministère de l'éducation, L'école québécoise énoncé de politique et plan d'action, 1979

4. (Québec) Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel 1972-1973, p. 27

5. Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal, Report of the Social Values Commission, juin 1971, p. 3

6. Paul Tillich, The Protestant Era, traduction anglaise de James Luther Adams (édition abrégée: University of Chicago Press, 1957), p. 222

7. Voir Wilfrid Cantwell Smith, "Persons", allocution pour le Cultural Paradigms Project, Square One Management Ltd., Ottawa, 9 juin 1975, p. 9: "Notre culture, après avoir produit dans la science un mouvement et une vision du monde empreints de nouveauté et de puissance, éliminant ainsi le personnel de sa compréhension et de son action sur la nature, et impressionnée par ce qu'elle avait ainsi accompli, en est venue graduellement à ramener ce nouveau mode de voir et de penser, même de sentir, dans le domaine du personnel. Les humains ont commencé à se voir entre eux et à se regarder eux-mêmes de façon impersonnelle, et à considérer comme théoriquement correctes et normales ces manières de voir et d'établir des rapports."
Voir aussi W.C. Smith, "Objectivity and the Human Sciences: A New Proposal", communication au colloque "Frontiers and Limits of Knowledge", assemblée annuelle de la Société royale du Canada, 3 et 4 juin 1974, Toronto (polycopié)

8. Ruben F.W. Nelson, "Stumbling towards Responsible Enterprise", CA Magazine, novembre 1978, p. 32

9. Plan d'action, p. 26

10. (Québec) Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel 1969-1970, p. 32

CHAPITRE II

1. Traduction de Maurice Ollivier, Actes de l'Amérique du Nord britannique et Statuts connexes, Ottawa, 1962, pp. 90-91

2. Marc-André Bédard, Les protestants en Nouvelle-France, Société historique de Québec, 1978

3. John Knox, An Historical Journal of the Campaigns in North America for the Years 1757, 1758, 1759 and 1760, Londres 1769, vol. II, p. 168

4. Adam Shortt et Arthur G. Doughty, éd., Documents relating to the Constitutional History of Canada, 2e édition, Département des impressions publiques et de la papeterie, Ottawa 1918, p. 72. Cette citation est du "Report on the State of Government in Canada" du général Murray, 5 juin 1762.

5. A.G. Bradley, Sir Guy Carleton, University of Toronto Press, 1966, pp. 14, 15, 52, 305

6. Voir William Notman et Pennings Taylor, Portraits of British Americans with Biographical Sketches, Montréal 1865-1868, vol. III

7. Par exemple, Margaret Assels, "Changing Attitudes of Catholic and Protestant Christians to the State as Reflected in the History of Quebec Education", thèse de maîtrise inédite, Faculté des études religieuses, Université McGill, 1972, pp. 100-101

8. Bradley, p. 288

9. Anni J. Parker, cité par Douglas Walkington, "The Memoirs of Rev. Anni J. Parker of Danville, Quebec", allocution, Canadian Methodist Historical Society, Juin 1978, p. 3. Ce Parker (1802-1877) était un ministre congrégationnaliste qui fit du ministère dans les Cantons de l'Est à partir de 1828. Ses mémoires inédits, que l'on trouve dans les archives de la Conférence Montréal-Ottawa de l'Eglise Unie du Canada, comprennent des observations sur les conditions sociales de la région.

10. Douglas Walkington, "The Memoirs of Rev. Anni J. Parker of Danville, Quebec", p. 3

11. (Québec) The Journal of Education for Lower Canada, 1864, p. 92. La citation provient d'un condensé, paru dans le Montreal Herald, d'un discours fait par le rév. George O. Irving, doyen et recteur du collège Bishop's, à la cérémonie de reprise des cours de cette année-là.

12. Voir A. Labarrière-Paulé, "L'instituteur laïque canadien-français au 19e siècle", L'éducation au Québec, 19e-20e siècles, Marcel Lajeunesse, éd., Editions Boréal Express, Montréal.

13. Ce comité recommanda la création d'un système d'écoles primaires et secondaires gratuites, à divers endroits où cela conviendrait, et d'une université n'enseignant pas la religion.

14. Louis-Philippe Audet, Le système scolaire de la province de Québec, Les presses universitaires Laval, Québec, vol. II, p. 170. Aussi: Réal G. Boultanne, "The Royal Institution for the Advancement of Learning: The Correspondence, 1820-1829", thèse inédite, Université McGill, Montréal 1970, p. 4.

15. Voir Audet, Le système scolaire, vol. III, pp. 152-153. L'auteur cite le rapport d'une commission d'enquête sur l'état de l'éducation, commission instituée par la Chambre d'assemblée en 1815.

16. Ibid., pp. 190-198, 209, 213. Audet, vol. IV, pp. 387-388; Boultanne vol. I, pp. 196-197.

17. Voir Audet, ibid., p. 217: citation d'un rapport du rév. J.L. Mills, secrétaire de l'Institution royale, dans lequel Mills convient sans plaisir qu'il vaudrait mieux partager la responsabilité, mais ajoute (en traduction): "Il doit être évident, néanmoins, au premier abord, que ce plan même, s'il était possible, est sujet à de nombreuses et sérieuses objections, dont la principale est une tendance à séparer davantage et d'une manière plus permanente, les membres catholiques de la société d'avec les protestants, séparation qui ne peut être trop évitée par ceux qui pensent comme doivent penser ceux qui ont la même espérance dans le ciel et qui sont sujets du même monarque sur la terre."

18. Ibid., p. 166. Dans une liste de syndics proposée en 1816 figurait le nom d'Alexander Spark, de l'Eglise d'Ecosse.

19. Voir dans Boultanne, aux pages 275, 373, 432, 460, 740, 775, 795, 834, des exemples de ces diverses doléances.

20. Voir Hunte, "The Development of the System of Education in Canada East, 1841-1867", thèse de maîtrise inédite, Département d'histoire de l'Université McGill, 1962, p. 53. Hunt cite le passage suivant du Rapport Gosford (rapport de la Commission royale d'enquête sur l'état du Bas-Canada, Québec 1837), p. 69:

> "...un système d'éducation fondé sur le principe authentiquement chrétien de la tolérance et de la charité générale ne serait pas impossible à réaliser... la meilleure chance pour qu'il soit réalisé viendrait peut-être de ce que nous cessions de nous en occuper, au lieu de vouloir le prescrire à ceux qui devront travailler à le mettre sur pied."

Hunte se demande s'il y a là, de la part de la commission, une marque de faiblesse ou de sagesse.

21. On a d'autres indications de l'influence de Lancaster sur l'éducation au Québec. (1) Son ouvrage intitulé Improvements in Education fut joint en appendice au rapport de 1815 de la commission d'enquête créée par la Chambre d'assemblée du Bas-Canada. D'après Audet, la Chambre distribua 1500 exemplaires de ce rapport, y compris un extrait du Livre de Lancaster, en français et en anglais (Audet, pp. 154-155). (2) Lancaster séjourna à Montréal en 1829, il y dirigea une école et y fit la promotion de sa méthode. On trouvera une lettre de Lancaster au superintendent et aux enseignants de l'American Presbyterian Sabbath School, écrite pendant son séjour, dans David Knowles, "The American Presbyterian Church of Montreal", pp. 271-272. Voir note suivante.

22. David Knowles, "The American Presbyterian Church of Montreal 1822-1866", thèse de maîtrise inédite, Université McGill, Montréal 1957, pp. 228, 271, 272

23. Keith D. Hunte, "The Development of the System of Education in Canada East, 1841-1867", p. 103. Hunte emprunte cette expression à un rapport de la Newfoundland and British North-American Society for Educating the Poor.

24. Sir Charles P. Lucas, Lord Durham's Report on the Affairs of British North America, Oxford : Clarendon Press, 1912, vol. 1, p. 239

25. Hunte, "The Development of the System of Education in Canada East", p.66

26. Ibid., 68, citation de Mondelet, Letters on Elementary and Practical Education, Montréal 1841, lettre no 4, p. 13

27. Canada, Journals of the Legislative Assembly of the Province of Canada, vol. 1, 1841 (publiés sur l'ordre de l'Assemblée législative, 1842), pp. 35, 69-70, etc. La citation provient d'une pétition d'anglicans de Saint-Armand-Ouest, Canada-Est, protestant contre l'idée d'un recueil d'extraits de la Bible

> "La Parole de Dieu serait abrégée et mutilée, et les choix imparfaits d'hommes non inspirés seraient substitués à la parole inspirée venait du Tout-Puissant." La pétition recommande que la Bible "soit reconnue comme le livre scolaire universellement employé pour l'enseignement à toutes les écoles publiques où des enfants protestants recevront leur instruction, mais on pourra le mettre entre les mains de tous ces écoliers dans son texte intégral, non abrégé, sans qu'aucune partie leur en soit soustraite"

28. 9 Victoria, c. 27, s. 26

29. Le mot "denominational" (en français, d'ordinaire, "confessionnel") est ambigu lorsqu'il est appliqué à l'éducation au Québec. L'usage populaire chez les protestants l'emploie en parlant des divers corps ecclésiastiques organisés : anglicans, presbytériens, catholiques romains, etc., qui adhèrent à des credo particuliers. Or la législation scolaire regroupe en un seul bloc tous les protestants, qui dès lors, du point de vue scolaire, composent une dénomination et ont ensemble des écoles qui sont "denominational". C'est dire qu'il y a lieu d'établir une distinction entre les écoles "denominational" des protestants au Québec et les écoles "denominational" qui existent ailleurs au Canada.

30. W.C. McCullough fait observer, dans une lettre en date du 2 août 1979, que les "premières municipalités scolaires furent créées par proclamation au début des années 1840 et qu'elles étaient communes. Les années passant, il se produisit des divisions tant chez les catholiques que chez les protestants et il fut établi des commissions scolaires dites "dissidentes", dont certaines subsistèrent jusqu'à l'époque du projet de loi 27 (1971). Il en existe encore six, trois catholiques et trois protestantes. La "loi 27" a regroupé et constitué en commissions scolaires pour protestants toutes les commissions scolaires "protestantes" qui étaient véritablement communes et celles qui n'avaient été créées qu'à l'intention d'écoles protestantes, à l'exception de celles de l'île de Montréal. C'est la loi 71 qui a regroupé

les commissions scolaires de l'île de Montréal pour les protestants en deux commissions scolaires seulement. Il en résulte que, pour la première fois, il existe une commission scolaire protestante dont la juridiction s'étend au territoire entier du Québec, sauf l'extrême Nord et le Labrador québécois."

31. Ibid., p. 125, citation d'un discours de Robert Baldwin en réponse à Sherwood, reproduit dans le Mirror of Parliament, Chambre d'assemblée du Canada, 4 juin 1846, voir Hunte, p. 125

32. Ibid., p. 129

33. En 1864, on faisant état de 48 écoles dissidentes catholiques et 134 protestantes, sur 3 604 écoles, en tout, dans le Bas-Canada. Voir Rapport du surintendant de l'instruction publique, 1864 (Québec Assemblée législative, 1865), p. xvii, xiv

34. Il avait été accordé des subventions auparavant, par décision législative, sur demande et cas par cas.

35. Voir Hunte, pp. 186 et 187, qui se réfère à un texte du Mirror of Parliament du 18 avril 1856. R.B. Somerville et Alexander Galt présentèrent un amendement au projet de loi sur l'éducation de cette année-là, qui eût accru les pouvoirs des commissaires d'écoles et restreint ceux du surintendant de l'instruction publique. Ils demandaient aussi l'abrogation de la loi de 1851, qui avait créé un corps d'inspecteurs des écoles. Cependant George Brown, dans le Canada-Ouest, préparait un projet d'"éducation sur une large base nationale" et il n'y eut au Canada-Ouest que bien peu de voix pour appuyer la proposition des protestants du Canada-Est. L'amendement fut repoussé.

36. Les catholiques anglophones allaient à l'école normale Jacques-Cartier, où il fut peut-être question de faire un certain usage de l'anglais comme langue d'enseignement. Voir le discours du professeur Delaney à l'inauguration de l'école normale Jacques-Cartier, compte rendu du Journal of Education, 1856, pp. 30-40

37. Voir, par exemple, J. William Dawson, Proceedings of the inauguration of the William Molson Hall, McGill University, Montréal 1862, p. 37

38. Journal of Education, 1957, p. 42

39. Voir J. William Dawson, On Some Points in the History and Prospects of Protestant Education in Lower Canada, conférence du principal Dawson devant l'Association of Teachers au sujet de l'école normale de McGill, Montréal 1864 (édition privée).

40. "A Petition of the P.A.P.T., 1866" The Teachers Magazine, 30 mars 1964, p. 23

41. Voir Keith Hunte, "The Ministry of Public Instruction in Quebec, 1867-1875" (thèse de doctorat, inédite, université McGill, Montréal, 1964). D'après Hunte, les évêques catholiques du Québec estimaient que les protestants avaient été avantagés par la loi de 1869 sur l'instruction publique et que les principes de l'enseignement catholiques n'étaient pas suffisamment protégés par cette loi. Ils craignaient qu'un ministère de l'Instruction publique donnant à l'État l'autorité ultime en

matière d'éducation n'ouvrît la porte au laïcisme et à l'"infidélité". Pour faire contrepoids, les évêques interprétaient la doctrine catholique à cet égard comme supposant le droit, pour les évêques, non seulement d'exercer une "influence" sur les écoles catholiques, mais d'avoir le contrôle effectif de celles-ci.

42. L'influence de Galt s'exerçait alors à l'échelon fédéral plus qu'à l'échelon provincial. Il fit cependant campagne contre la loi de 1875 parce que, selon lui, elle menaçait les libertés civiques au Québec en légalisant l'alliance de la hiérarchie catholique et du gouvernement de la province.

43. Hunte, Ibid., p. 321, citation d'un discours de Williams à la Quebec Protestant Teachers Association, selon un compte rendu du Journal of Education, 1875, p. 153

44. Ibid., p. 380. Voir aussi la Montreal Gazette, 11 décembre 1875.

45. Voir Guy Houle, Le cadre juridique de l'administration scolaire locale au Québec, Annexe au rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec (Québec: Imprimeur de la Reine, 1966), p. 130 et seq. Houle soutient qu'en dépit de la terminologie employée, ces écoles étaient légalement "communes", relevant des commissaires plutôt que des syndics.

46. Parmi les anglicans faisant partie du Conseil de l'instruction publique, et par conséquent du Comité protestant soit non officiel, soit officiel (après 1875), figuraient Francis Fulford, évêque de Montréal, James Williams, évêque de Québec, et le chanoine Leach. Henry H. Miles fut secrétaire anglais, au ministère de l'Education, de 1867 à 1881. Il fut suivi du révérend [.]. Rexford, de 1882 à 1891. L'évêque Williams présida le Comité protestant de 1882 à 1892, son successeur fut R.W. Heneker, chancelier de Bishop's et éminent laïc anglican. D'autres anglicans, tant laïcs que du clergé, occupèrent aussi ces fonctions avant 1900. Les non-anglicans furent représentés par le révérend John Cook, principal du collège Morrin de Québec, et par J. William Dawson, tous deux presbytériens, par le sénateur James Ferrier et le principal W.I. Shaw, méthodistes, et par J.S. Sanborn, Christopher Dunkin et George Cornish, congrégationnalistes.

47. Voir note 21.

48. Journal of Education, 1864, p. 93. La citation est tirée du résumé, paru dans le Montreal Herald, d'un discours du Gouverneur, Lord Monck. Ce discours étant conforme aux arguments traditionnels en faveur de l'enseignement classique, on peut croire qu'il répondait aux voeux des "classicistes" de Bishop's.

49. Ibid., 1866, p. 62

50. Ibid., 1865, p. 10

51. Ibid., p. 9

52. Ibid., 1865, p. 138

53. Ibid., 1865, p. 75

54. Ibid., p. 69

55. Guy Rocher, "La sociologie de l'éducation dans l'oeuvre de Léon Gérin", École et société, éd. P. Bélanger et Guy Rocher, Editions H.M.H. Ltée, Montréal 1970, p. 39

56. Journal of Education, 1866, p. 133

57. Ibid., 1865, p. 22

58. Ibid.

59. Dawson, Inauguration of Molson Hall, p. 37

60. Dawson, History and Prospects of Protestant Education, p. 13

61. Ibid., p. 10

62. Ibid., p. 11

63. Houle: voir note 45.

64. François Chevrette, Herbert Marx et André Tremblay, Les problèmes constitutionnels posés par la restructuration scolaire et l'île de Montréal, étude réalisée sous les auspices du Centre de recherche en droit public de l'Université de Montréal, Editeur officiel du Québec, sans date

65. "The Canadian Constitution and Reorganization", résumé d'un opinion juridique de Herbert Marx, unision, vol. IV, no 1, décembre 1975, Conseil scolaire de l'île de Montréal

66. Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal, Report of the Legal Committee on Constitutional Rights in the Field of Education in Quebec, 1969. Ce rapport fut signé par T.P. Howard, Jean Martineau, Frank R. Scott et Peter M. Laing.

67. The Montreal Gazette, 12 février 1979. Voir lettre de lecteur signée T.P. Howard, p. 7.

68. Houle, p. 161, citation d'un passage du jugement rendu par le Conseil privé dans la cause Hirsch contre le Protestant Board of School Commissioners of Montreal (1928, C.A., p. 200, page 213)

69. Ibid., (1926, C.L.R., p. 246, page 255)

CHAPITRE III

1. The Educational Record of the Province of Quebec, a journal in the interest of the Protestant schools (Montréal, Québec, ministère de l'Education), 1880, p. 344

2. Voir G.W. Kneeland, "Examinations, Their Purpose and Results", The Educational Record, 1908, p. 41-52. Kneeland persuada le Comité protestant que celui-ci devait réformer son point de vue en ce qui concerne les examens écrits. Le Comité adopta de nouvelles règles élargissant le rôle du maître dans la préparation et la correction des examens. Les maîtres, cependant, ne furent pas longs à se plaindre des inconvénients de ce nouveau régime (accroissement du travail, risque de jugements subjectifs, etc.) et le Comité protestant en revint aux règles antérieures, qui ne furent plus guère modifiées pendant dix ans.

3. The Prospectus of the High School of Montreal, 1900-1901, p. 4. Voir aussi: E.I. Rexford, I. Gamell, A.W. McBain, The History of the High School of Montreal, publiée par l'Old Boys Association of the High School of Montreal (sans date).

4. Voir William Peterson, The University and the School, An address before the Graduates' Society of the District of Bedford, P.Q., with Appendix on the Quebec School Question (sans indication d'éditeur ni autre, 1905), p. 1, 13, 14, etc.
Aussi: The Educational Record, 1924, p. 3, citation d'un journal des Cantons de l'Est en 1905: "Les efforts constants des universités en vue de détourner les écoles publiques de leur fonction légitime, la préparation à la vie, vers la fonction illégitime qu'est la préparation à l'université sont un mal criant. Cela surcharge les écoles publiques, gaspille les fonds publics, épuise les maîtres en leur faisant tenter l'impossible, et gaspille le temps de la grande majorité des élèves."

5. H.W. Huntley, "Vocational Education", The Educational Record, 1913, p. 29

6. The Educational Record, 1924, p. 6

7. Par exemple: J.W. Perks, "Curriculum Revision: A Teacher's Problem", The Educational Record, 1944, p. 27. L'auteur parle d'"élèves brillants qui comptent entrer à l'université" et d'autres élèves, "moins intelligents, d'esprit plus pratique", et "plus bornés".

8. The Educational Record, 1899, p. 4

9. The Educational Record, 1891, p. 27. C'est une citation d'un discours de W.T. Harris, commissaire à l'Education aux Etats-Unis, devant la National Education Association, à Toronto.

10. The Educational Record, 1914, p. 199. La citation est tirée d'une circulaire intitulée "Action Pictures of the British Empire", qui fut distribuée dans les écoles.

11. W.O. Rothney, "Teaching Patriotism", The Educational Record, 1934, p. 23-25

12. H.H. Curtis commença en 1880 à enseigner le français à la High School of Montreal par la "méthode directe", qui visait à apprendre aux élèves à causer facilement en français en les faisant parler en classe de divers objets familiers. Les autorités scolaires de Montréal, peu de temps après, chargèrent Curtis d'organiser cet enseignement dans toute la ville. Les progrès furent lents, mais en 1910 le Comité protestant élargit cet enseignement à toute la province. Grâce à des fonds fournis par le gouvernement provincial, le Comité aida financièrement les commissions scolaires à engager des spécialistes du français. Il y eut des cours d'été, pour les maîtres surtout, à la School for Teachers et à McGill. L'un des obstacles principaux auxquels on se heurta très longtemps fut la difficulté de recruter des maîtres francophones pour les écoles protestantes

13. The Educational Record, 1920, p. 107

14. Ibid., p. 107-108

15. The Educational Record, 1922, p. 44

16. C.A. Adams, président de la P.A.P.T., demanda dans un discours en public qu'il y eût "un enseignement moral précis dans nos écoles". The Educational Record, 1919, p. 23. En 1920, la Provincial Association of Protestant Teachers fit parvenir au Comité protestant une résolution de son congrès de cette année-là qui demandait que "l'on veille à ce que toutes les classes des écoles, quelles que soient les convictions religieuses des élèves, reçoivent une bonne formation aux idéaux et aux normes du civisme canadien." (Comptes rendus des travaux du Comité protestant), 26 novembre 1920, The Educational Record, 1921, p. 176

17. Comptes rendus des travaux du Comité protestant, 30 novembre 1934, The Educational Record, 1935, p. 127

18. Heber R. Matthews, "The Bold Faith of Science", The Educational Record, 1944, p. 214. Voir commentaires sur les valeurs morales de la littérature, de l'histoire, de la géographie et de l'arithmétique dans The Educational Record, 1936, pp. 222, 223

19. G.W. Hewson, "Modern Educational Objectives", The Educational Record, p. 211

20. The Educational Record, 1913, p. 218

21. E.C. Woodley, "The School and the Social Good", The Educational Record, 1924, pp. 227-228-229

22. Fred N. Stephen, "Progressive Educational Movements", The Teachers' Magazine, XIX (avril 1937), p. 27

23. "Report of Inspector W.O. Rothney", The Educational Record, 1928, pp. 177-178

24. W.O. Rothney, "Education and Social Reconstruction", The Teachers' Magazine, XIX (juin 1937), p. 7

25. W.P. Percival, Life in School: An Explanation of the Protestant School System of the Province of Quebec (Montréal: 1940), pp. 88-89

26. Hilda Neatby, So Little for the Mind, Clarke, Irwin & Co. Ltd., Toronto 1953

27. F. Cyril James, "What Kind of Education Does Canada want?", The Educational Record, 1959, p. 58

28. Handbook for Teachers in the Protestant Schools of Quebec, Département de l'instruction publique, Québec 1957, pp. 9-10

29. Statuts refondus du Québec, 1964, chapitres 233 et 234, préambule

30. "L'activité éducative", dans Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative: Rapport annuel 1969-1970, Québec 1970, p. 3

31. "Rapport concernant l'activité éducative à l'école secondaire", dans Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel 1971-1972, Québec 1973, p. 275

32. E. Owen, "How Curriculum Is Made", The Educational Record, 1961, p. 181

33. Miles Wisenthal, "The Teaching Machine and Individual Differences", The Educational Record, 1962, pp. 31-33

34. L'école québécoise: énoncé de politique et plan d'action, ministère de l'Éducation, Québec 1979, numéros 2.2.1 et 2.2.4, p. 26

35. David Rome, On the Jewish School Question in Montreal, 1903-1931, Canadian Jewish Archives, Nouvelle série, numéro trois (Montréal: Archives nationales: Congrès juif canadien, 1975), p. 1

36. Les considérations économiques jouèrent un rôle important dans les débats d'avant 1903 et ceux qui suivirent, entre protestants et Juifs, au sujet des droits des Juifs sur le plan de l'éducation. Les protestants se sentaient exploités, ayant à consacrer une part considérable de leur budgets scolaires à la scolarisation des nombreux enfants juifs dont les parents étaient trop pauvres pour figurer parmi les contribuables scolaires. Il y eut une époque, vers la fin du dix-neuvième siècle, où les protestants en voulaient aux Juifs fortunés de Montréal de faire instruire leurs enfants à part et de ne guère participer, disait-on, aux frais d'éducation des enfants juifs pauvres. Les protestants soutinrent toujours que l'éducation des enfants des immigrés devait être à la charge de l'ensemble de la population du Québec.

37. Rome, p. 39-40

38. Voir Elson I. Rexford, Our Educational Problem: The Jewish Population and the Protestant Schools (Montréal: Renouf Publishing Co., sans date), p. 24-29.

39. Rome, p. 127.

40. Statement concerning the Report of the Quebec Protestant Education Survey (Comité protestant du Conseil de l'instruction publique, 1934), p.24. Cette recommandation fut faite dans W.P. Hepburn, Protestant Education in the Province of Quebec: Report of the Quebec Protestant Education Survey (Département de l'instruction publique, 1934).

41. Voici quelques opinions exprimées à titre individuel à ce sujet par des membres du Conseil: (1) le Comité protestant, s'il en vient à comprendre des Juifs, ne sera plus parallèle au Comité catholique, mais constituera "une sorte de comité universel" au sein duquel d'autres communions religieuses auront peut-être plus de pouvoirs de décision que certaines des "confessions" protestantes protégées par l'A.A.B.N., (2) la même logique permettrait à des Juifs de faire partie du Comité protestant le permettrait aussi à des catholiques, "mais alors il perdrait vite son identité actuelle", (3) si le Comité catholique acceptait "les autres", il perdrait toute crédibilité auprès du secteur catholique, (4) le problème véritable n'en serait pas pour autant résolu, car il se pose d'ordinaire au niveau de l'école locale, donc "la solution prônée par le Comité protestant masque bien des problèmes au lieu de les régler et amorce des prises de position nuisibles aux deux secteurs existants". Rapport au Conseil supérieur de l'éducation sur la présence des "autres" au sein des comités confessionnels (avril 1975).

42. Journal of Education, 1882, p. 29.

43. Harold Ross, "The Jew in the Educational System of the Province of Quebec" (thèse de maîtrise ès arts, inédite, Université McGill, 1947), p. 36. L'auteur tire cette citation du compte rendu des travaux de la commission d'enquête sur le système scolaire de l'île de Montréal (30 septembre - 2 octobre 1924, transcrit par J.W. Kennedy, sténographe judiciaire officiel de la ville de Montréal).

44. Ross, p. 38, comme ci-dessus.

45. Rome, p. 35.

46. Les théologiens et spécialistes de la Bible de Montréal qui jouèrent un rôle précis dans l'élaboration de ce nouveau point de vue furent en particulier James S. Thomson, Stanley Frost, George Johnston, John Kirby, H.B.Y. Scott et Robert Cully.

47. Voir les prospectus de la High School de Montréal pour les années 1870 à 1914. Ce cours n'était pas lié à une communion religieuse particulière, et il n'était obligatoire que pour les protestants.

48. The Educational Record, 1883, pp. 74-75.

49. "Minutes of the Protestant Committee of the Council of Public Instruction, Sept. 9, 1885", The Educational Record, 1885, p. 211.

50. J. William Dawson, ancien Superintendent of Education en Nouvelle-Ecosse et membre du Comité protestant dans les dernières décennies du dix-neuvième siècle, penchait probablement pour que la Bible fût l'unique livre scolaire pour l'enseignement de la religion de la morale. Il exposa son point de vue dans une allocution faite en 1887: "Le christianisme est la religion du Livre. Son fondateur est venu nous apporter la lumière intellectuelle aussi bien que le salut. Il dit qu'il est venu rendre témoignage à la vérité, et il affirme que seule la vérité peut libérer les hommes; et il a chargé les apôtres et les évangélistes de fixer par écrit ce témoignage à la vérité. Il faisait appel à l'intelligence instruite des hommes, et il proclamait que ses disciples véritables devaient lire et penser. La Bible devient ainsi la Grande charte de l'éducation, et c'est seulement là où elle est un livre familier que l'éducation peut avoir toutes ses chances... Il s'ensuit qu'en tant qu'éducateurs protestants nous n'avons pas tellement à enseigner un credo particulier, notre tâche principale, en matière de religion, consiste à former des hommes et des femmes qui soient capables de lire et de comprendre eux-mêmes la Parole de Dieu qui leur est adressée." (The Educational Record, 1887, p. 6)

51. The Educational Record, 1889, p. 92

52. The Educational Record reproduisait souvent, de 1880 à 1915, les questions de l'examen d'Ecriture sainte, comme celles des autres examens. Voir dans The Educational Record, 1891, p. 291, un exemple d'examen d'Ecriture sainte pour les élèves-maîtres. L'élève est autorisé à ne choisir que les questions portant sur l'Ancien Testament. Les examens furent confiés de plus en plus au professeur titulaire. En 1931, le Comité protestant abolit l'examen d'Ecriture sainte, mais cette règle souffrit plus tard certains accommodements dans des situations locales.

53. Le Jamaica Catechism était un texte, non lié à une communion religieuse particulière, dont se servaient les écoles publiques de la Jamaïque. Le Comité protestant accepta, à la demande de l'évêque de Québec, en 1905, qu'il fût autorisé en option pour l'enseignement moral et religieux dans les écoles protestantes du Québec. En 1915, toutefois, le Comité retira cette autorisation, en dépit de l'opposition d E.I. Rexford, de l'évêque Williams et de Robert Bickerdike. Le synode anglican de Montréal protesta, mais la décision du Comité fut maintenue. Bien que le compte rendu de la discussion ne soit pas détaillé, on peut croire que la majorité des membres du Comité protestant étaient opposés à toute autorisation d'un enseignement formellement doctrinal. Les textes de G.F. Maclear étaient A Class-Book of Old Testament History et A Class-Book of New Testament History, publiés à Londres par MacMillan & Co. de 1867-1868 à 1900. Les deux avaient été autorisés pour les écoles par le Comité protestant

54. E.I. Rexford (éd.), Manual of the School Law and Regulations of the Province of Quebec (Montréal, E.M. Renouf, 1895), article 137

55. "Circular for 1896-97", The Educational Record, 1896, p. 284. Voir aussi "Circular of Advice", The Educational Record, 1899, p. 147. Aussi: J.M. Harper, "Moral Drill in School", The Educational Record, 1896, p. 293. L'auteur décrit les rapports entre moralité et religion et soutient que le rôle de l'enseignement religieux dans les écoles protestantes du Québec n'est pas de recruter des fidèles, mais de développer la moralité du caractère chez les élèves, et en particulier d'encourager l'individu à prendre lui-même ses décisions.

56. The Educational Record, 1907, p. 297

57. W.O. Rotone, Character Education in the Elementary School (Toronto The MacMillan Co. of Canada, 1922)

58. Ibid., p. 15

59. Ibid.

60. Ross, p. 38

61. Manual respecting the Course of Study in the Protestant Elementary Schools of the Province of Quebec, Département de l'Instruction publique, Québec 1907, p. 27

62. The Educational Record, 1931, p. 141

63. En dépit de ce que la règle voulant que la première demi-heure (plus tard les vingt premières minutes) de la journée fût consacrée à la lecture de l'Ecriture sainte, à des prières et à des chants, s'appliquait tant aux écoles primaires qu'aux écoles secondaires, ce n'est qu'à partir de 1942 que celles-ci eurent un programme prescrit d'études bibliques pour toutes les classes. Le programme d'Ecriture sainte de 1884 n'allait pas au-delà de la première année d'académie, et à partir de 1914 le cours prescrit se termina en Model III (la VIIe année actuelle).

64. L'auteur a interviewé un certain nombre de diplômés du système scolaire protestant du Québec ayant étudié entre 1942 et 1968. Ils lui ont mentionné l'étude du Livre de Job beaucoup plus souvent que celle de toute autre partie des études bibliques. En raison de la forte population juive qu'il y avait à Montréal, le Livre de Job y était très populaire à l'école. Un des anciens élèves interviewés a dit à l'auteur que l'étude des livres de l'Ancien Testament avait probablement aiguisé chez lui le sens de la justice sociale, de même, croyait-il, que chez de nombreux Juifs de sa connaissance.

65. W.O. Percival, "A Guide to Trends in Protestant Education", The Educational Record, 1954, p. 200

66. Handbook for Teachers, 1957, p. 129

67. Procès-verbal de huitième réunion du Comité protestant, 27-28 septembre 1965, p. 18. Voir aussi Règlements du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, 1967, Règlement no 2, article 1er, dans la Gazette officielle du Québec, 17 juin 1967

68. Règlements du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Texte et commentaire (Conseil supérieur de l'éducation, octobre 1968), règlement no 2, article 8

69. Ibid., règlement no 2, article 3

70. Ibid., règlement no 3, articles 2 et 3

71. Le Comité catholique et le Comité protestant se mirent d'accord sur les principes suivants, à observer par les commissions scolaires se liant par de telles ententes: a) dans chacun des établissements d'enseignement, le personnel administratif et enseignant et les responsables des activités éducatives doivent respecter le caractère confessionnel des deux groupes en cause, tant dans l'enseignement que dans la vie quotidienne de l'établissement; b) dans chaque établissement d'enseignement, les deux groupes d'élèves doivent être représentés également, selon leur foi religieuse, au niveau aussi bien administratif que pédagogique, c) les élèves protestants et catholiques fréquentant le même établissement d'enseignement doivent recevoir respectivement, et pendant les heures de classe ordinaires, un enseignement religieux et moral conforme aux programmes d'études et au matériel didactique approuvés par les comités confessionnels du Conseil supérieur de l'éducation ainsi que le prévoit la Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, d) il doit être dispensé sans obstacle des services de pastorale dans tous les établissements d'enseignement, e) dans chaque établissement d'enseignement, les droits reconnus de la minorité religieuse ne doivent causer aucun préjudice, que ce soit par l'expression de la foi de cette minorité ou par des activités dans l'aire d'enseignement, aux droits de la majorité religieuse. Rapport du Conseil supérieur de l'éducation 1967-1969, Québec 1970, pp. 88-89. Voir aussi le procès-verbal de la quarante-quatrième réunion du Comité protestant, 27-28 novembre 1968, 44.7

72. Programme d'études des écoles primaires: Développement de la personnalité. Enseignement moral et religieux pour les écoles protestantes (Québec: ministère de l'Éducation. Direction générale de l'enseignement primaire et secondaire, Service des programmes, no 761), p. 2, 3

CHAPITRE IV

1. Règlement du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation concernant les institutions d'enseignement confessionnelles reconnues comme protestantes, Québec, 1975, préambule

2. Stanley Brice Frost, "Memorandum on the Protestant View of Education", présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 8 juin 1962, p. 11

3. Reinhold Niebuhr, "The Two Sources of Western Culture", The Christian Idea of Education, éd. E. Fuller (New Haven: Yale University Press, 1957), p. 253

4. Paul Tillich, The Protestant Era, traduction anglaise de James Luther Adams (Chicago: The University of Chicago Press, édition abrégée, 1959), p. 162, 163

5. Ibid., p. 163

6. Supra, p. 62

7. 1 Cor. 2: 9

8. Charles H. George et Katherine George dans The Protestant Mind of the English Reformation, 1570-1640 (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1961), p. 16. Ils disent ce qui suit du protestantisme au début du XVII^e siècle:

> "Les grands théologiens... s'efforçaient puissamment et brillamment de surmonter avec imagination le gouffre qui existait entre le génie propre du christianisme d'évangile et le monde naissant du capitalisme, de l'étatisme et de la science. Par-dessus tout, ils s'efforçaient de faire en sorte que la politique nouvelle, la "philosophie nouvelle qui met tout en doute" n'aboutisse pas au laïcisme. Faire en sorte que tous les problèmes nouveaux soulevés par l'histoire nouvelle continuent de se rattacher au drame chrétien du salut éternel, tel fut le souci fondamental, la préoccupation ultime de l'esprit protestant face aux événements cruciaux du XVII^e siècle."

9. Voir aussi W. Fred Graham: The Constructive Revolutionary: John Calvin and His Socio-Economic Impact (John Knox Press: Richmond, Virginie, 1971)

10. Emil Brunner, The Divine Imperative, traduction d'Olive Wyon (Londres: Lutterworth Press, 1948), p. 517, 518

11. Paul Garnet, "Theological and Ethical Aspects of Protestant Education", rapport présenté au Sous-comité des recherches du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, 1975-1976, p. 9, 12. Il s'agit de Helmut Thielicke, Theological Ethics, II, édit. William H. Lazareth, abrégé et traduit en anglais (Philadelphie: Fortress Press, 1966).

12. Loi sur le ministère de l'Éducation, S.R.Q. 1964, chap. 233, préambule, 3e paragraphe

13. Charte des droits et libertés de la personne, art. 41

14. Supra., p. 41

15. George, p. 129, citant Richard Sibbes, Bowels Opened, Londres 1639, pp. 17-18

16. Hugh Tohmson Kerr (éd.), A Compend of Luther's Theology (Philadelphie: The Westminster Press, 1943), p. 10, citant les Propos de table de Luther, XLIV

17. George, p. 343, citant William Laud, Works II (9 vol., publié par W. Scott et J. Bliss, Oxford, 1847-1860), p. 114, 116

CHAPITRE V

1. Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, S.R.Q. 1964, chap. 234, art. 22

2. Ibid., art. 17

3. (Québec) Ministère de l'Education, Service de l'informatique, Statistiques de l'enseignement, Clientèle scolaire, 1973-1977

(Québec) Ministère de l'Industrie et du Commerce, Bureau de la statistique du Québec, Annuaire du Québec, 1975-1976, 55e édition

Les statistiques dont se servait le Comité protestant étaient, bien entendu, celles des premières années soixante-dix. Celles qui figurent dans un appendice du présent ouvrage sont de 1976-1977, peu différentes d'ailleurs, en pourcentages.

4. "Moral and Religious Instruction - The Island of Montreal, a report (1976) to the Regulations Sub-committee of the Protestant Committee". On y trouve un échantillonnage récent opéré dans une école secondaire non atypique du Bureau des écoles protestantes du Grand Montréal en ce qui concerne l'appartenance religieuse des élèves, ainsi qu'il suit:

Juifs	34,5%
Protestants	28,5%
Grecs orthodoxes	13,0%
Orthodoxes orientaux	2,5%
Catholiques	4,5%
Musulmans	2,5%
Sectes orientales	2,5%
Secte turque	1,5%
Autres protestants	4,5%
Témoins de Jehovah	
Adventistes du Septième Jour	2,0%
Divers	4,0%
Sans appartenance	

5. Il y a à Montréal une école protestante de langue française, l'Ecole de Roberval, et plusieurs écoles primaires protestantes de langue française. Il y en a d'autres, en fonctionnement ou en projet, sur la rive sud, en face de Montréal. Plusieurs écoles primaires ont à la fois une division française et une division anglaise. Le Comité protestant a fait faire en 1978 une étude de l'équipement scolaire offert aux protestants francophones en dehors du Grand Montréal. Cette étude a révélé que de nombreux enfants de familles protestantes étaient inscrits à des écoles catholiques et ne connaissaient pas les droits que leur accorde l'A.A.B.N. Des ententes conclues avec les commissions scolaires catholiques assurent à ces enfants un enseignement moral et religieux protestant. Dans quelques régions, il semble que les enfants protestants de langue française soient assez nombreux pour avoir droit à des écoles primaires distinctes.

6. On peut expliquer la faiblesse numérique des protestants de langue française au Québec, notamment, par la progression suivante de faits historiques: (1) Le protestantisme était proscrit en Nouvelle-France, et l'Eglise catholique de la colonie exerçait un prosélytisme ardent. (2) Après le départ de la puissance impériale française, les prêtres catholiques furent dans une grande mesure les chefs de file de la population française sur le plan local. (3) L'Acte de Québec de 1774 fit presque du catholicisme une religion établie de la colonie. (4) Jusque dans les années 1960, les Canadiens français qui se convertissaient au protestantisme étaient souvent frappés d'ostracisme dans

leur milieu, par exemple, des employeurs catholiques les mettaient à pied. (5) Comme toutes les écoles protestantes étaient de langue anglaise, les protestants francophones s'anglicisaient, et en conséquence leurs communautés manquaient de chefs. Aujourd'hui, un nationalisme laïque a remplacé l'ancien. La religion qu'on enseigne à l'école catholique n'est plus aussi exclusive, et il est plus facile de s'y faire exempter des cours de religion. Les protestants francophones éprouvent moins de difficulté à l'inscrire aux écoles catholiques. Aussi y a-t-il eu croissance du protestantisme francophone ces dernières années.

7. Le Conseil supérieur, à diverses époques, a chargé des comités d'étudier les besoins des minorités ni catholiques ni protestantes. Le Comité protestant, pour sa part, a chargé des comités d'étudier la situation des minorités religieuses, culturelles et ethniques au sein des écoles protestantes. On trouvera les rapports de ces comités à la bibliothèque du Conseil supérieur de l'éducation.

8. Joan Dougherty, "Protestant Committee Seminar 1970", comptes rendus des travaux du Comité protestant, soixante-huitième réunion, 21 janvier 1971, appendice A, p. 2 et passim.

9. Comptes rendus des travaux du Sous-comité des recherches, 9 avril 1973, Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, p. 5

10. William Munroe, "Protestantism and Protestant Schools", comptes-rendus des travaux du Sous-comité des recherches du Comité protestant, février 1972, appendice, p. 1

11. Règlement du Comité protestant, 1975, préambule

12. Règlement, art. 8

13. A. Graham Barr, "Brief prepared by the Church Committee on Protestant Education for Submission to the Superior Council of Education", comptes rendus des travaux du Comité protestant, vingt-et-unième réunion, 1966, annexe B, p. 2

14. Andrew Roy, "A Working Paper on the Role and Composition of the Protestant Committee", 10 juin 1970, p. 5. (Archives du Comité protestant)

15. Supra, pp. 72-73

16. Statuts révisés du Québec, 1964, ch. 234, point 4

17. Règlement du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, texte et notes explicatives, 1974, préambule. Le Règlement du Comité catholique et celui du Comité protestant ont été publiés aussi dans Informes, et dans Magnetos, février 1977, p. 18-20 et 20-23.

18. Ibid., Div. IV, art. 18

19. Ibid., Div. V, art. 22, "Note explicative"

20. Règlement du Comité protestant, 1975, préambule

21. Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, Dimension religieuse et projet scolaire, Voies et impasses 1, Québec 1974, par. 56-58, p. 37

22. Ibid

23. Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, L'enseignement religieux, Voies et impasses 2, Québec 1974, par. 30, p. 21

24. Voies et impasses 1, par. 75, p. 44

25. Voir Comité catholique, Dans ce pays, à l'école catholique, l'accueil des enfants de traditions religieuses et culturelles diverses, Québec 1978

26. "Commentaire sur Voies et impasses", Comité protestant, 6 avril 1976, p. 3

27. Le Rapport Parent distingue avec soin la représentation qu'il se fait de l'école non confessionnelle et celle qu'il se fait de l'école neutre, ce dernier système lui paraissant, non pas authentiquement neutre, mais de caractère antireligieux. L'école non confessionnelle "respecte toutes les options possibles en ne s'inspirant d'aucune à l'exclusion des autres .. Chaque groupe religieux représenté dans l'école pourra bénéficier d'un enseignement religieux distinct .. Les écoles non confessionnelles pourront offrir, aux élèves ne recevant pas de cours de religion, un enseignement de la morale." Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, partie III, Québec 1966, nos 120-122
Certaines des idées ainsi énoncées sont précisément celles de l'éducation protestante, cependant, on peut douter de la possibilité d'une neutralité dans les décisions engageant des valeurs profondément acceptées.

28. Conseil supérieur de l'éducation, Rapport annuel 1966-1967, p. 331

29. On trouve une expression de cette opposition, par exemple, dans l'exposé de la "dissidence" de M.W.H. Bradley au sujet du projet de loi 62, dans Rapport annuel 1969-1970, p. 130

30. L'idée d'une division du système scolaire québécois selon la langue, alors courante tant chez les enseignants que dans le grand public et certainement représentée aussi au sein du Comité protestant, n'a cependant pas été exprimée avec vigueur durant les travaux du Comité. Cela tient peut-être à l'obligation officielle qu'avait le Comité d'assurer le caractère confessionnel des écoles, mais aussi, peut-être, à la présence d'une représentation des protestants francophones au sein du Comité, ce qui avait pour effet de ramener celui-ci à une vue plus ample de la question

31. Voir par exemple "Protestant Education in Quebec", Newsnews (ministère de l'Education du Québec), avril 1978, p. 11, col. 3

32. Statuts révisés du Québec, 1964, ch. 234, art. 22 c)

33. Les options de ce genre sont plus souvent implicites qu'exprimées dans les documents de travail du Sous-comité des recherches du Comité protestant, dans la période 1970-1973.

34. Supra, p. 73

35. Voir Robert Bellah, The Broken Covenant: American Civil Religion in Time of Trial (New York: Harper and Row, 1975) et ailleurs. Bellah identifie la religion civique américaine qui s'enseigne dans les écoles et qui joue le rôle de facteur de cohésion soudant ensemble les éléments de la société pluraliste des États-Unis. On accorde en conséquence une grande importance à l'enseignement du civisme, en mettant fortement l'accent sur la loyauté nationale. Les critiques qui s'adressent à la religion civique relèvent une tendance à négliger tout esprit critique appuyé sur des principes transcendant le nationalisme et permettant de l'évaluer et de le libérer de ses tendances idolâtriques. Au Québec, en dépit du lien étroit entre protestantisme et britannisme, il y a toujours eu une possibilité au moins théorique de faire valoir à l'école les normes plus universelles qu'exprimait le système scolaire confessionnel.

36. Voir par exemple le préambule du Règlement du Comité protestant, Procès-verbal de la 98e réunion du Comité protestant, 28 septembre 1973, appendice I, p. 1

37. Voir Mary Buch, "An Attempt to Describe a Protestant School", archives du Sous-comité des recherches du Comité protestant, 1971-1972. Aussi: "Le fait protestant dans l'éducation au Québec", Position du Comité protestant, janvier 1977, dans Conseil supérieur de l'éducation, L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-77, Québec 1978, pp. 255-261

38. Voir "Le fait protestant...", Ibid.

39. Le Centre canadien d'oecuménisme a déjà proposé la création d'"un projet pilote d'école oecuménique où se vivrait une première expérience qui ferait sans doute jaillir des problèmes, mais aussi, nous l'espérons, des solutions" (Stéphane Valiquette, "Suggestions du Centre canadien d'oecuménisme sur le Livre vert du ministère de l'Éducation du Québec", Montréal: Centre canadien d'oecuménisme, 14 mars 1978)

40. Règlement du Comité protestant, 1975, préambule

41. Ibid.

42. Ibid.

43. Ibid.

44. Supra, p. 126

45. Règlement, 1975, Div. II, art. 2

46. Ibid., Div. II, art. 3

47. Ib_d., Div. III, art. 8

48. Ibid., Div. III, art. 9 b)

49. Les cours de morale et de religion actuellement autorisés pour les écoles primaires et secondaires évitent cette dichotomie du "soit, soit" grâce à un programme d'ensemble comportant des thèmes unificateurs qu'appuient une large diversité de ressources à option.

50. Règlement, 1975, Div. III, art. 10

51. Ibid., Div. III, art. 11

52. Ibid., Div. III, art. 8

53. Ibid., Div. IV, art. 14

CHAPITRE VI

1. John M. Hull, "From Christian Nurture to Religious Education: The British Experience", Religious Education, vol. LXIII, mars-avril 1978, p. 127

2. Ibid., p. 129

3. Ibid., p. 130

4. Ibid., p. 138

5. Ibid., p. 139

6. Abington School District v Schempp and Murry W. Curlett, 374 U.S. 203 (1963)

7. Nicholas Piediscalzi, "Public Education Religion Studies in the United States", Religious Education, vol. LXXIII, mars-avril 1978, p. 147

8. Ibid.

9. Merton P. Strommen (éd.), Research on Religious Development (New York: Hawthorn Books, Inc., 1971), pp. 310, 311

10. Voir Piediscalzi, p. 157, Religion and Public School Curriculum: Proceedings of the National Council on Religion and Public Education, éd. Richard Ussher Smith (New York: The Religious Education Association, 1972) et Strommen, p. 33, 338. Ce dernier note la difficulté sémantique d'une recherche sur un sujet dont les "termes pivots" sont "presque désespérément ambigus". Les termes en question sont: "séparation de l'Eglise et de l'Etat", "laïque", "laïcisme", "valeurs morales et spirituelles", "religion", "enseignement de la religion", "enseignement au sujet de la religion", sectarianisme (qualité de ce qui est lié à une communion religieuse donnée) et "enseignement religieux".

11. Religious Information and Moral Development, The Report of the Committee on Religious Education in the Public Schools of the Province of Ontario (Toronto: ministère de l'Education de l'Ontario, 1969), p. 27

12. Ibid., p. 93

13. Ibid.

14. Religion in Our Schools: An Ecumenical Reaction on the Keiller Mackay Report (Toronto: The Ecumenical Study Commission, 1972), p. 1

15. Jean Capelle, To-morrow's Education: The French Experience, traduction anglaise et publication par W.D. Halls (Oxford: Pergamon Press Ltd., 1967), p. 58

16. Ibid., p. 154

17. Jacques Ellul, The Meaning of the City, traduction anglaise de Dennis Pardee (Grand Rapids, Michigan : William B. Eerdmans Publishing Co., 1979), p. 186.

18. Vers la fin des années soixante, dit Raymond Jensen, "la nouvelle moralité était en pleine vogue et la culture de la drogue nous était tombée dessus. Au sentiment général, la Bible, c'était fini, et nous devions enseigner le développement moral et social, non plus faire de l'enseignement moral et religieux. Les élèves comprirent vite ce qui se passait, et M.S.D. (Moral and Social Development) devint pour eux More Sex and Drugs, ou, si l'on veut, D.M.S., drogue et moeurs sexuelles, ce qui était bien plus exact. Les diplômés de nos universités, dans bien des cas, ne savaient rien du christianisme, mais pouvaient disserter longuement sur à peu près n'importe quelle autre tradition religieuse, orientale en particulier. La morale de situation de Joseph Fletcher était dénaturée en l'adage "en faire à sa tête", et cela aussi bien pour la vie à l'école qu'au dehors." (Raymond Jensen, "Elementary Principal à Moresnet - P.S.B.G.M., December 14, 1978, allocution non publiée), p. 8. Avec les années soixante-dix est apparue une recherche nouvelle de racines, l'étude de la tradition, et par conséquent de la Bible, est redevenue populaire.

19. Jensen, p. 7

20. Conseil supérieur de l'éducation, L'activité éducative, Rapport 1969-1970, Québec 1971, pp. 34-35

21. Livre vert, L'enseignement primaire et secondaire au Québec (Québec: ministère de l'Education, 1977), I: 81

22. Supra

23. E.V. Sullivan, Excerpts from "Can Values Be Taught", Feuillet polycopié, distribué par Sullivan à une séance d'études tenue lors du congrès de la P.A.P.T. et de la P.A.C.T. à Montréal, novembre 1978, p. 2
Il s'agit d'un commentaire de Sullivan sur "les principes énoncés par Paolo Freire et par les tenants de la théologie de la libération" (p. 2). L'auteur soussigné trouve que le développement d'une conscience critique telle que la définit Sullivan, s'inscrit fort bien dans l'ensemble des valeurs que comprend le "principe protestant".

24. Norman Henchey, "The Future of Religious and Moral Education in Quebec: Sketching the Argument". Il s'agit d'une conférence donnée sous les auspices du département des études catholiques de la faculté d'éducation de McGill, à l'automne 1978. Henchey propose un "contexte de valeurs de remplacement" pour l'avenir, dans lequel pourraient figurer des valeurs clés telles que "(1) le respect de l'écologie, au lieu de la matrise de la nature et d'une croissance désordonnée, (2) une simplicité volontaire, au lieu de la complexité et de la gloutonnerie, (3) des réseaux interdépendants, plutôt que des hiérarchies et de la centralisation, (4) l'encouragement de la diversité, plutôt que l'uniformité ou que la simple tolérance des différences, (5) la conscience de soi et la confiance, au lieu de la dépendance et de l'impuissance". C'est un texte polycopié.

25. D.A. Goslin (éd.) Handbook of Socialization Theory and Research (Chicago: Rand, McNally & Co., 1969), p. 376
Voir aussi C.M. Beck, B.S. Crittendon, E.V. Sullivan (éd.), Moral Education: Interdisciplinary Approach (Toronto: University of Toronto Press, 1971), p. 86, et Leonard Attilia, "Education in Christian Morality: A Developmental Framework", Religious Education, vol. LXXI, sept.-oct. 1976, p. 486-499

26. Goslin, p. 376

27. Religious Information and Moral Development, p. 60

28. Lawrence Kohlberg, The School Review, vol. 74, no 1, 1966, cité par Religious Education and Moral Development, p. 48

29. James W. Fowler, "Stages in Faith: The Structural-Developmental Approach", Values and Moral Development, éd. Thomas Hennessy, S.J. (New York: Paulist Press, 1976), p. 209

30. Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec, vol. 1, no 39, page 30.

31. Religious Education, LXXIII, mars-avril 1978, p. 133

32. Strommen, p. 310. La citation est de W.F. Murra, "An Inquiry into the role of religion in the public schools of a secular state", Minnesota, thèse de doctorat, 1969, p. 81

33. Ronald W. Clark, Einstein: The Life and Times (New York et Cleveland: The World Publishing Company, 1971), citation d'Einstein, p. 425

34. Ibid., citation d'Einstein, p. 622

35. Wilfred Cantwell Smith, "Persons", allocution préparée par le Cultural Paradigms Project, Square One Management Ltd., Ottawa, Ontario, 9 juin 1975, p. 10 (texte polycopié)

36. Raimundo Pannikar, The Trinity and the Religious Experience of Man (Londres: Darton, Longman and Todd; New York: Orbis Books, 1973), p.1, cité dans Michael H.H. Bedford-Jones, "Avoiding the Thin Edge of the Wedge", Religious Education, vol. LXXIII (mars-avril 1978), p. 191-192. Je dois à l'article de Bedford-Jones les références Pannikar et Smart et lui suis redevable aussi de l'interprétation qu'il en donne.

37. Bedford-Jones, p. 188

38. Ninian Smart, The Phenomenon of Religion (London and Basingstoke: Macmillan, 1973, p. 33), cité par Bedford-Jones, Religious Education, vol. LXXIII (mars-avril 1978), p. 191, 194

39. Philip H. Phenix, "Religion in Public Education", Religion and Public School Curriculum, Religious Education (juillet-août 1971), pp. 18-19

40. Alfred North Whitehead, The Aims of Education (New York: The Free Press, 1967), p. 14

41. Que veut dire "acceptable"?, critères utilisés par le Comité protestant pour l'approbation de matériel éducatif (version originale anglaise: What is "Acceptable"?), Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, Québec 1976, p. 14

42. L'éducation sexuelle dans les écoles protestantes du Québec. Orientations données par le Comité protestant pour les programmes scolaires d'éducation sexuelle, août 1977, p. 1

43. Ibid., p. 3

44. Ibid., p. 3-4

45. (Québec) Ministère de l'Education, Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, Service de l'enseignement protestant, Moral and Religious Instruction (Protestant), doc. 16-2763A, février 1975, p. 3

46. (Québec) Ministère de l'Education, Direction générale du développement pédagogique, Service de l'enseignement protestant, Curriculum for Secondary Schools: Course Outline for Moral and Religious Instruction (Protestant), Doc. 16-3700A, septembre 1976, p. 1-9

47. Ibid., p. 1-9

48. L'Anglican Colonial Chruch and School Society entretient une model school et une école normale à Montréal à partir de 1853, année où W.H Hicks devint principal de l'école. En 1857, l'école normale fusionna avec l'école normale de McGill, et Hicks se joignit au personnel de celle-ci.

CHAPITRE VII

1. (Québec) Ministère de l'Éducation, L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action, Éditeur officiel du Québec, 1979, p. 33-4.

2. (Québec) Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, Avis au ministre de l'Éducation : la position du Comité protestant concernant la restructuration proposée de l'administration scolaire dans l'île de Montréal (1977-01-06), p. 3 (texte polycopié)

3. "Le fait protestant dans l'éducation au Québec", Position du Comité protestant, janvier 1977, dans Conseil supérieur de l'éducation, L'état et les besoins de l'éducation : Rapport 1976-77, Québec 1978, p.255

4. Francis Slingerland, L'éducation aux valeurs dans une école pluraliste, allocution à la Deuxième consultation oecuménique du Québec sur la religion à l'école publique, Châteauguay, Québec, nov. 1977, p. 9-10 (texte polycopié)

5. L'école québécoise, p. 23, par. 1.6.17 c)

6. Voir Alvin W. Gouldner, "Objectivity: The Realm of the 'Sacred' in Social Science", Values, Objectivity, and the Social Sciences, éd. Gresham Riley (Reading, Mass.: Addison-Wesley Publishing Co., 1974), p. 56
Gouldner parle de la connaissance de soi dont les sociologues ont besoin pour parvenir à une objectivité créatrice. Le passage suivant s'applique tout aussi bien aux enseignants :
On ne saurait être objectif devant l'univers sans avoir, dans une certaine mesure, une bonne connaissance (et la maîtrise) de soi. Dans l'objectification normative, un des problèmes centraux est de savoir ce que sont nos valeurs, et de constater que cette connaissance est problématique. Sur le plan de l'authenticité personnelle, il faut une connaissance semblable de soi-même, mais une connaissance qui aille au-delà des valeurs et atteigne la question de nos impulsions brutales et d'autres désirs ou besoins dont nous ne jugeons peut-être pas du tout qu'ils soient valables. Dans les deux genres d'objectivité... il serait téméraire de s'attendre à ce que la connaissance nécessaire puisse s'acquérir par une simple cueillette et sans frictions. Au contraire, il faut s'attendre à ce que l'un et l'autre genre d'objectivité entraîne une certaine lutte du sociologue en lui-même et avec lui-même, et nécessite chez lui, par conséquent, du courage.

7. (Loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, Statuts refondus, 1964, ch. 234, 22 a)

APPENDICE

LES COMMUNIONS RELIGIEUSES AU QUEBEC

Chiffres du recensement de 1971

D'après l'Annuaire du Québec 1975-1976

Catholiques romains	5 226 150
Anglicans	181 875
Eglise Unie du Canada	176 825
Juifs	110 885
Sans religion	76 685
Orthodoxes	59 910
Presbytériens	51 785
Baptistes	37 820
Luthériens	23 845
Témoins de Jéhovah	17 130
Protestants de la Pentôte	8 535
Armée du Salut	4 030
Unitaires	2 715
Bouddhistes	1 130
Mormons	885
Adventistes	750
Frères dans le Christ	740
Mennonites	655
Méthodistes libres	570
Eglise chrétienne réformée	435
Nazaréens	245
Doukhobors	220
Alliance chrétienne et missionnaire	195
Huttérites	175
Eglise du Christ	135
Frères de Plymouth	95
Divers	18 020

Protestants d'origine ethnique française, par communion

Eglise Unie du Canada	41 300
Baptistes	22 690
Anglicans	10 070
Presbytériens	3 640
Protestants de la Pentôte	2 310
	80 010

STATISTIQUES SCOLAIRES

QUEBEC

Clientèles scolaires, 1976-1977

Statistiques de l'enseignement

Ministère de l'Éducation

Québec:	population scolaire totale	1 936 861
	écoles primaires et secondaires	1 318 473
	id., catholiques	1 189 512
	id., protestantes	125 668

Écoles publiques protestantes (primaires et secondaires)

Inscriptions, selon la langue maternelle

	langue française	langue anglaise	autres langues	TOTAL
Tout le Québec:	9 729	99 048	17 891	125 668
Grand Montréal:	1 203	81 214	17 056	105 473
Ile de Montréal:	2 765	48 034	14 153	64 952

Inscriptions, selon la langue de l'enseignement

	langue française	langue anglaise	autres langues	TOTAL
Tout le Québec:	2 534	123 134	——	125 668
Grand Montréal:	2 313	103 160	——	105 473
Ile de Montréal:	1 604	63 348	——	64 952

Inscriptions, selon la foi religieuse

	catholiques	protestants	autres fois rel.	TOTAL
Tout le Québec:	14 681	78 083	32 904	125 668
Grand Montréal:	4 760	63 918	31 787	105 473
Ile de Montréal:	2 781	38 382	23 787	64 952

Écoles publiques catholiques (primaires et secondaires)

Inscriptions, selon la langue maternelle

	langue française	langue anglaise	autres langues	TOTAL
Tout le Québec:	1 087 355	59 822	42 335	1 189 512

Inscriptions selon la langue de l'enseignement

	langue française	langue anglaise	autres langues	TOTAL
Tout le Québec:	1 093 574	95 938	——	1 189 512

Inscriptions, selon la foi religieuse

	catholiques	protestants	autres fois rel.	TOTAL
Tout le Québec:	1 178 207	3 295	7 970	1 189 512

Commissions scolaires non confessionnelles?

Inscriptions, selon la langue maternelle

	langue française	langue anglaise	autres langues	TOTAL
Tout le Québec:	723	1 192	1 296	3 291

Inscriptions, selon la foi religieuse

	catholiques	protestants	autres fois rel.	TOTAL
Tout le Québec:	1 701	511	3	3 291

OBSERVATIONS

1. Il y a des protestants francophones un peu partout dans le Québec, mais ce n'est que dans le Grand Montréal qu'il y a des services scolaires de langue française de quelque importance pour les protestants.

2. Environ 20% des protestants francophones ne font état d'aucune préférence relative à une communion religieuse.

3. La plupart de ceux qui sont groupés sous la rubrique "Divers" pour la langue ou la religion habitent le Grand Montréal.

4. En 1976-1977, environ 80% de ceux qui ne se déclaraient ni catholiques ni protestants et environ 30% de ceux qui déclaraient que leur langue maternelle n'était ni le français ni l'anglais étaient inscrits aux écoles protestantes.

5. Environ 40% des élèves inscrits aux écoles protestantes de l'île de Montréal n'étaient pas protestants. Pour la ville même de Montréal, le pourcentage serait beaucoup plus élevé. Environ 35% des élèves inscrits aux écoles protestantes de l'ensemble du Québec n'étaient pas protestants. Moins de 1% des élèves des écoles catholiques y étaient inscrits en tant qu'autres que catholiques.

6. Ces tables n'indiquent pas le nombre des élèves inscrits comme "sans religion", que les statistiques permettent cependant de connaître. Il y en avait 3 092 dans les écoles publiques primaires et secondaires et protestantes et 1 844 dans le secteur catholique. Toutefois, le recensement de 1971 établit à 76 685 le nombre des personnes "sans religion" au Québec. Il semble que celles-ci, aux fins de l'inscription scolaire, aient tendance à se déclarer membres d'une communion religieuse.

BIBLIOGRAPHIE

La bibliographie ci-après répertorie les sources auxquelles l'auteur a puisé de façon particulière.

I SOURCES NON PUBLIÉES

Procès-verbaux du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, 1964-1979

Correspondance, rapports, mémoires et communications se rattachant aux travaux du Comité, 1960-1964

Comptes rendus des travaux du Sous-comité des recherches du Comité protestant

Rapports, études et autres textes présentés par le Sous-Comité des recherches au Comité protestant

Comptes rendus des travaux du Conseil supérieur de l'éducation du Québec, et en particulier de son Comité sur la formation des comités confessionnels, et de ses comités s'occupant de la situation des minorités ni catholiques ni protestantes

II PUBLICATIONS DU COMITÉ PROTESTANT

Protestant Education in the Province of Quebec. The Report of the Quebec Protestant Education Survey (W. H. Hepburn). Department of Education, Québec 1938

Statement concerning the Report of the Quebec Protestant Education Survey, Comité protestant du Conseil de l'instruction publique, 1939

Règlement du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, octobre 1965

What is "Acceptable"? Que veut dire "acceptable"?, Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, 1976

"Le fait protestant dans l'éducation au Québec", Position du Comité protestant, janvier 1977, dans Conseil supérieur de l'éducation, L'état et les besoins de l'éducation, Rapport 1976-1977, Québec 1978, pp. 255-261

Règlement du Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation, février 1977

A New Start in the School, août 1977

"Protestant Education in Québec", Mosaïques, no 26, avril 1978

"Moral and Religious Instruction in the Protestant Schools of the Province of Québec", Texte polycopié, mai 1978

L'éducation sexuelle dans les écoles protestantes du Québec. Orientations données par le Comité protestant pour les fins des programmes scolaires d'éducation sexuelle, Québec 1978

III PUBLICATIONS DU COMITÉ CATHOLIQUE DU CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION

"Ecoles publiques non-confessionnelles. Éléments de problématique vus par le Comité catholique", avril 1977, dans Conseil supérieur de l'éducation, L'état et les besoins de l'éducation. Rapport 1976-1977. Québec 1978, pp. 243-248

Votes et impasses. 1. Dimension religieuse et projet scolaire. 2. L'enseignement religieux. 3. Les maîtres et l'éducation religieuse. 1974. 4. L'éducation morale. 1976

Dans ce pays. A l'école catholique, l'accueil des enfants de traditions religieuses et culturelles diverses. 1976

La bibliothèque du Conseil supérieur de l'éducation, à Sainte-Foy, possède tous le textes ci-dessus

IV PUBLICATIONS GOUVERNEMENTALES rapports, documents divers, manuels, etc.

Province of Canada — Acts for the Promotion of Education in Lower Canada. Printed by Stewart Derbishire et George Desbarats, Toronto 1857

Province of Canada — The Consolidated Statutes for Lower Canada. Derbison & Desbarats, 1861

Province of Canada — Journals of the Legislative Assembly, vol. I, 1842

Province du Canada — Rapport du surintendant de l'éducation pour le Bas-Canada. Imprimé par ordre de l'Assemblée législative, Toronto 1856

Province du Canada — Rapport du surintendant de l'éducation pour le Bas-Canada pour l'année 1847. Imprimé par ordre de l'Assemblée législative, Montréal 1848

Province du Canada — Rapports des surintendants de l'instruction publique pour le Bas-Canada. Imprimés par ordre de l'Assemblée législative, Québec 1852-1867

Canada — Consolidation de l'Acte de l'Amérique du Nord britannique. Ministère de la Justice, 1er juin 1976

Ontario — Religious Information and Moral Development. Report of the Committee on Religious Education in the Public Schools of Ontario. Department of Education, 1969

Québec — Annuaire du Québec. Bureau de la statistique du Québec. Ministère de l'Industrie et du Commerce, 1973-1976

Québec — Le cadre juridique de l'administration scolaire locale au Québec. Annexe au rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec. Préparé par Guy Houle. Québec 1966

Québec — L'École québécoise : énoncé de politique et plan d'action. Ministère de l'Éducation, 1979

Québec — L'Enseignement primaire et secondaire au Québec : Livre vert. Ministère de l'Éducation, 1977

Québec — Livres du maître pour les écoles protestantes du Québec. Département de l'Instruction publique, puis ministère de l'Éducation, 1883, 1947, 1951, 1957, 1965

Québec — Manuels se rattachant au programme des écoles primaires protestantes du Québec. Département de l'Instruction publique, 1907, 1923, 1928

Québec — Mémorandums pour les maîtres des écoles protestantes du Québec. Département de l'Instruction publique, 1915, 1940

Québec — Rapport annuel du Conseil supérieur de l'éducation, 1966 - (Les rapports annuels du Comité protestant en font partie.)

Québec — Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement des arts au Québec. 4 volumes. Éditeur officiel du Québec, 1969

Québec — Rapports du ministère de l'Éducation, 1965 -

Québec — Rapport de la Commission sur la situation de la langue française au Québec. 1972

Québec — Rapports du ministre de l'Instruction publique de la Province de Québec, Montréal 1870-1875

Québec — Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, 5 volumes, 1963-1966

Québec — Rapports du surintendant de l'instruction publique de la Province de Québec. Publié par ordre de la Législature, Québec 1876-1962

(Il y figure des comptes rendus résumés des travaux du Comité catholique et du Comité protestant, 1876-1930, ainsi que des rapports d'inspecteurs, etc.)

Québec — Législation scolaire de la Province de Québec, avec notes sur de nombreux jugements rendus à ce sujet et règlements du Comité protestant du Conseil de l'Instruction publique. Département de l'Instruction publique, 1899, 1921, 1931, 1940, 1951, 1956. (Préparés pour la publication par G.W. Parmelee ainsi que par W. P. Percival, sous des titres légèrement différents)

Québec — Statistiques de l'enseignement : Clientèle scolaire. Service de l'informatique, ministère de l'Éducation, 1972-1977

Québec — Statuts refondus de la Province de Québec. Québec 1860, 1888, 1909, 1925, 1941, 1964

V AUTRES RAPPORTS, ANNUAIRES

Protestant School Board of Greater Montreal. "A General Overview of the Ministry of Education Program: Moral and Religious Instruction (Protestant) in P.S.B.G.M. Schools." A Report to the Education and Facilities Committee, 1979-01-04.

P.S.B.G.M. Report of the Legal Committee on Constitutional Rights in the Field of Education in Quebec. Submitted to the P.S.B.G.M., 1969. Signed by T. P. Howard, Jean Martineau, Frank R. Scott, Peter H. Laing.

P.S.B.G.M. Reports of the Protestant School Board of Greater Montreal, 1950-1975.

P.S.B.G.M. Report of the social Values Commission. P.S.B.G.M. Montreal: June 1971.

Prospectuses of the High School of Montreal, selected issues, 1875-1914.

Religion in our Schools - An Ecumenical Reaction to the Keiller Mackay Report. Toronto: The Ecumenical Study Commission, 1972.

VI DOCUMENTS D'ARCHIVES

Projet de loi 60. Modifications proposées par diverses organisations et certains citoyens (compilation par article). Archives de la Législature, Québec 1963.

Texte des principaux mémoires soumis au premier ministre, Québec, 1er septembre 1963. Archives de la Législature, Québec 1963.

Mémoire présenté par le Congrès juif canadien à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, mars 1962.

Mémoire de la communauté hellénico-canadienne de l'île de Montréal à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec.

Mémorial du Comité ukraino-canadien pour la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec, 1961.

(L'auteur a consulté une collection de mémoires déposés avec le rapport de la Commission royale d'enquête à la bibliothèque de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill.)

Rome, David, Inventory of Documents on the Jewish School Question 1932, Canadian Jewish Archives, New Series, 3, Montréal, 1975.

Rome, David, On the Jewish School Question in Montreal 1903-1921, Canadian Jewish Archives, New series, 3, Montréal 1974.

VII PERIODIQUES

Canadian News Facts. The Indexed Digest of Canadian Current Events. Toronto 1975-1979.

Credo. Mensuel publié par l'Eglise Unie, Montréal.

The Educational Record of the Province of Quebec, publication officielle du Comité protestant du Conseil de l'instruction publique, 1881-1965. On y trouve des comptes rendus des travaux du Comité protestant.

Journal of Education for Lower Canada. Publié par le Département de l'Instruction publique du Québec, 1857-1879. (Les volumes sont intitulés, à partir de 1867, Journal of Education for the Province of Quebec.)

Mecnews. Publié par le Service général des communications du ministère de l'Education, Québec 1976-1979*.

The McGill Journal of Education. Publication de la Faculté d'éducation de l'université McGill, 1966-1978.

M.E.Q. Bulletins. Bulletin publié à intervalles irréguliers par le Service de l'enseignement protestant, Québec 1976 -.

Religious Education. Publication officielle de la Religious Education Association of the United States and Canada, 1970-1978*.

The School Board. Publication officielle de la Quebec Association of Protestant School Boards, 1952-1972.

The Teachers' Magazine. Publication officielle de la Provincial Association of Protestant Teachers of Quebec, 1919-1973.

The Sentinel. Journal publié par la Provincial Association of Protestant Teachers, 1966-1979.

Unisson. Bulletin du Conseil scolaire de l'île de Montréal, 1975-1977*.

VIII PERIODIQUES ET RAPPORTS. EDITIONS PARTICULIERES, TIRES A PART

"Consultation oecuménique sur la formation chrétienne dans les écoles du Québec, 18-20 novembre 1977", Ecumenisme, Centre canadien d'oecuménisme, Montréal, mars 1978.

"L'activité éducative", extrait du Rapport du Conseil supérieur de l'éducation, 1969-1970, Editeur officiel du Québec, 1970.

"Finding a Place to Stand", Volume LXXIII de Religious Education, mars-avril 1978.

"Religious Education in a Pluralistic Society", Volume LXVIII. Tiré à part de Religious Education, juillet-août 1973.

"Religion and the Public School Curriculum". Compte rendu des travaux du National Council on Religion and Public Education, publié par Richard Ussher Smith. Deuxième partie de Religious Education de juillet-août 1972.

Unisson, Vol. V, no 1, décembre 1976 (On y trouve les rapports majoritaire, minoritaire et d'opposition du Comité sur la restructuration scolaire de l'île de Montréal).

* Les dates marquées d'un astérisque n'indiquent que la seule période ayant fait l'objet d'une recherche.

Cochrane, E. George. "The Development of the Curriculum of the Elementary Schools of Montreal", The Teachers' Magazine, janvier 1919. Condensé d'un mémoire présenté conformément aux conditions du doctorat en éducation de l'université de Toronto.

The Educational Record constitue une source très riche pour la recherche sur l'histoire de l'éducation au Québec. Les articles y sont trop nombreux pour être relevés ici.

Frost, Stanley Brice. "Memorandum on the Protestant View of Education", Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement le 4 juin 1962. (La bibliothèque Macrennan de l'université McGill en conserve un exemplaire.)

Garnu , Paul. "Theological and Ethical Aspects of Protestant Educ tion", Rapport présenté au Sous-comité des recherches du Comité protestant, 1976.

Henchey, Norman. "The Future of Religious and Moral Education in Quebec: Sketching the Argument". Allocution sous les auspices du Département des études catholiques de la Faculté d'éducation de l'université McGill, 17 octobre 1978.

Jensen, Raymond. Allocution sans titre, devant l'Atelier des principaux d'écoles primaires, 14 décembre 1978.

Nelson, Ruben. "Stumbling towards Responsible Enterprise", CA magazine. Novembre 1978, pp. 30-34.

Parmelee, G. W. "English Education", Canada and its Provinces A History of the Canadian People and Their Institutions by One Hundred Associates. Publié par Adam Shortt et Arthur G. Doughty. Toronto et Glasgow 1914-1917, pp. 469-505.

Percival, Walter Pilling. "The Protestant Schools of the Province of Quebec", The Educational Record (numéro spécial illustré). Volume LXVII, no 4 (octobre-décembre 1951), pp. 194-250.

Slingerland, Frank. "L'éducation aux valeurs dans une école pluraliste", Deuxième consultation oecuménique au Québec, 18-20 novembre 1977.

Smith, Wilfred Cantwell. "Objectivity and the Humane Sciences". Communication au colloque "Frontiers and Limits of Knowledge", assemblée annuelle de la Société royale du Canada, 3-4 juin 1974, Toronto.

Smith, Wilfred Cantwell. "Persons". Allocution préparée pour le Cultural Paradigms Project. Square One Management Ltd., Ottawa 9 juin 1975.

Sullivan, E. V. "Can Values Be Taught?" Allocution au congrès de la P.A.P.T. et de la P.A.C.T., Montréal, novembre 1978.

Walkington, Douglas. "The Memoirs of Rev. Amni J. Parker of Danville, Quebec". Communication à la Canadian Methodist Historical Society, juin 1978.

X ARTICLES SANS MENTION D'AUTEUR

"La Constitution canadienne et la restructuration scolaire. Le résumé d'un avis légal par Me Herbert Marx", Unisson, vol IV, no 1 (décembre 1975), p. 28-32. Publié par le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal

"Confessional Education in Quebec", Education weekly (Quebec), 15 mai 1970, p. 237-248

"La communauté montréalaise et la restructuration scolaire. Le résumé d'une étude de M. Jean-Pierre Proulx", Unisson, vol IV, no 1, décembre 1975, pp. 11-13. Publié par le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal

"Les parents de Montréal se prononcent sur la religion et l'école. Le résumé d'un rapport intitulé "Les aspirations des parents de l'Ile de Montréal face à la religion et l'école", réalisé sous la direction de M. Normand Wener", Unisson, vol IV, décembre 1975, pp. 3-7. Publié par le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal

XI THESES

Assels, Margaret. "Changing Attitudes of Catholic and Protestant Christians to the State as Reflected in the History of Quebec Education". Mémoire de maîtrise, inédit, Faculté des études religieuses de l'Université McGill, 1972

Boultenne, Réal G. "The Royal Institution for the Advancement of Learning: The Correspondence, 1820-1829". Mémoire de doctorat, inédit, Faculté des études et recherches supérieures, Université McGill, 1970

Woodley, Elsie Caroline. "The History of Education in the Province of Quebec: A Bibliographical Guide". Mémoire de maîtrise, inédit, Université McGill, 1932

Hunte, Keith D. "The Development of the System of Education in Canada East, 1841-1867". Mémoire de maîtrise, inédit, Département d'histoire, Université McGill, 1962

Hunte, Keith D. "The Ministry of Public Instruction in Quebec, 1867-1875". Mémoire de doctorat, inédit, Département d'histoire, Université McGill, 1966

Knowles, David. "The American Presbyterian Church of Montreal, 1822-1866". Mémoire de maîtrise, inédit, Faculté des études et recherches supérieures, Université McGill, 1957

Ross, Harold. "The Jew in the Educational System of the Province of Quebec". Mémoire de maîtrise, inédit, Faculté des études et recherches supérieures, Université McGill, 1947

XII PROGRAMMES D'ETUDES DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET RELIGIEUX DES ECOLES PROTESTANTES DU QUEBEC DEPUIS 1967

Développement de la personnalité: enseignement moral et religieux. Programme d'études des écoles secondaires. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Education, 1968

Développement de la personnalité - enseignement moral et religieux pour les écoles protestantes. Programme d'études des écoles élémentaires. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Education, 1968

Personality Development - Moral and Religious Instruction (Protestant) - Bible Study. Programme d'études des écoles élémentaires. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Education, 1973.

Teacher's Resource Book and Guide to Accompany the Programme of Moral and Religious Instruction for Elementary Schools. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Education.

Enseignement moral et religieux (protestant). Projet de révision du programme indicatif pour l'élémentaire, avec livre du maître et répertoire de matériel didactique. Direction générale de l'enseignement élémentaire et secondaire, ministère de l'Education, 1975

Curriculum for Secondary Schools. Livre du maître et répertoire de matériel didactique, avec le programme indicatif de morale et de religion (14-5700-A) - (protestants). Du secondaire I au secondaire V, en cinq volumes. Service de l'enseignement protestant, Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Education, Québec 1976

Course Outline for Moral and Religious Instruction. Programme d'études pour l'école secondaire. Projet de révision. Service de l'enseignement protestant, Direction générale du développement pédagogique, ministère de l'Education, Québec 1976

XIII OUVRAGES

Adams, John — The Protestant School System in the Province of Quebec. Londres: Longman, Green & Co.; Montréal: E. M. Renouf, 1902

Audet, Louis-Philippe — Le système scolaire de la province de Québec. 6 volumes. Québec: Les Presses universitaires Laval, 1951-1956

Audet, Louis-Philippe — Histoire du Conseil de l'instruction publique 1856-1964. Montréal: Editions Leméac, 1964

Audet, Louis-Philippe — Histoire de l'enseignement au Québec. Montréal: Holt, R. Rinehart and Winston, 1971

Audet, Louis-Philippe avec Armand Gauthier — Le système scolaire du Québec, organisation et fonctionnement. Montréal: Editions Beauchemin Ltée, 1967

Beck, C.M. Crittenden, B.S. Sullivan, E.V. (éd.) — Moral Education - Interdisciplinary Approach. Toronto: University of Toronto Press, 1971

Bédard, Marc-André — Les protestants en Nouvelle-France. Québec: Société d'histoire du Québec, 1978

Bélanger, P. et Rocher, G. — Ecole et société au Québec. Montréal : Editions H.M.H. Ltée, 1970.

Bosworth, Newton (éd.) — Hochelaga Depicta : The Early History and Present State of the City and Island of Montreal. Toronto : Coles Publishing Co. (Réimpression de l'édition de 1839, publiée par W. Grieg, Montréal), 1974.

Bradley, A.G. — Sir Guy Carleton. Toronto : University of Toronto Press, 1966.

Brunner, Emil — The Divine Imperative. Traduction d'Olive Wyon. Londres : Lutterworth Press, 1949.

Capelle, Jean — To-Morrow's Education : The French Experience. Traduit en anglais et publié par W. D. Halls. Oxford : Pergamon Press Ltd., 1967.

Chevrette, François, Marx, Herbert et Trahblay André — Les problèmes constitutionnels posés par la restructuration scolaire de l'île de Montréal : Etude réalisée sous les auspices du Centre de recherche en droit public de l'université de Montréal. Québec : Editeur officiel du Québec, 1971.

Dawson, J. William — Fifty Years of Work in Canada, Scientific and Educational. Publié par Rankine Dawson. Londres et Edimbourg : Ballantyne, Hanson & Co., 1901.

Dawson, J. William — On Some Points in the History and Prospects of Protestant Education in Lower Canada : Conférence devant l'Association of Teachers, au sujet de l'école normale de McGill. Montréal 1864.

Dawson, J. William — Proceedings at the Inauguration of the William Molson Hall, université McGill. Montréal 1861.

Fuller, Edmund (éd.) — The Christian Idea of Education. New Haven : Yale University Press, 1957.

George, Charles H. et George, Katherine — The Protestant Mind of the English Reformation. Princeton, N.J. : Princeton University Press, 1961.

Goslin, D.A. (éd.) — Handbook of Socialization Theory and Research. Chicago : Rand, McNally & Co., 1969.

Hennessy, Thomas C. (éd.) — Values and Moral Development. New-York : Paulist Press, 1976.

Kerr, H.T. Jr. (éd.) — Compend of Luther's Theology. Philadelphie : The Westminster Press (1943).

Knox, John — An Historical Journal of the Campaigns in North America for the years 1757, 1758, 1759, and 1760. Volume II. Londres : 1769.

Lajeunesse, Marcel (éd.) — L'éducation au Québec 19e - 20e siècles. Montréal : Les éditions de Bureau Lapress, 1971.

Lucas, Sir Charles P. — Lord Durham's Report on the Affairs of British North America. 2 volumes. Oxford : Clarendon Press, 1912.

McMillan, Cyrus — McGill and its Story, 1821-1921. London: Oxford University Press, 1921

Magnuson, Roger — Education in the Province of Quebec. Washington: U.S. Government Printing Office, 1969

Millman, Thomas Reagh — Jacob Mountain, First Lord Bishop of Quebec: A Study in Church and State. Toronto: University Press, 1947

Mondelet, Charles J.E. — Letters on Elementary and Practical Education in Canada East. Montreal: 1841

Notman, William et Taylor, Fennings — Portraits of British Americans with Biographical Sketches. Volumes I-III. Montreal: William Notman, 1865-1868

Parmelee, George W. et Sutherland, J.C. — Education in the Province of Quebec. Québec: Département de l'Instruction publique, 1914

Percival, W.P. — Across the Years: A Century of Education in the Province of Quebec. Montreal: Gazette Publishing Co. Ltd., 1946

Percival, W.P. — Education in Quebec: An Explanation of the System of Education in the Province of Quebec. Québec: 1951

Percival, W.P. — Life in School: An explanation of the Protestant School System of the Province of Quebec. Montreal: 1940

Percival, W.P. — Why Educate? Toronto: J.M. Dent, 1963

Percival, W.P. — Should We All Think Alike?: Differentiating Characteristics of French Canadian Education in Quebec. Conférences Quance sur l'enseignement au Canada, université de Sassatchewan, 22-28 mars 1951. Toronto: W.J. Gage & Co. Ltd., 1953

Peterson, William — The University and the School: An Address before the Graduates' Society of the District of Bedford, P.Q., Granby, 8 Dec. 1905 with Appendix on the Quebec School Question. Imprimé. Sans indication d'éditeur ni autre.

Rexford, Elson I. — Our Educational Problem: The Jewish Population and the Protestant Schools. Montreal: Renouf Publishing Co., sans date

Rexford, Elson I. Gammel, I. McBain, A.R. — The History of the High School of Montreal. Publié par l'Old Boys Association of the High School of Montreal, sans date

Rothney, W.O. — Character Education in the Elementary School. Toronto: The MacMillan Company of Canada, 1922

Sissons, Charles Bruce — Church and State in Canadian Education. Toronto: Ryerson Press, 1959

Skelton, Oscar Douglas — Life and Times of Sir Alexander Tilloch Galt. Introduction de Guy MacLean, qui a aussi préparé le texte pour la publication. Toronto: The Carleton Library, no 26, McLelland and Steward Ltd., 1966

Strommen, Merton P. (éd.) — Research on Religious Development. New York: Hawthorn Books, Inc., 1971

Sutherland, J.C. — Educational System of the Province of Quebec. Québec: The Chronicle-Telegraph Publishing Co., Ltd., 1930

Talbot, Allan B. — P.A.P.T.: The First Century: A History of the Provincial Association of Protestant Teachers of Quebec. Montréal: P.A.P.T., 1963

Tillich, Paul — The Protestant Era. Traduction anglaise de James Luther Adams. Edition abrégée. Chicago: The University of Chicago Press, deuxième impression, 1959

Villard, Paul — Up to the Light: The Story of French Protestantism in Canada. Toronto: The United Church of Canada, 1934

Weir, George M. — The Separate School Question in Canada. Toronto: The Ryerson Press, 1934

Wilson, J.D. Stamp, R.M. et Audet, L.P. (éd.) — Canadian Education: A History. Scarborough, Ont.: Prentice-Hall of Canada, Ltd., 1970

XIV INTERVIEWS

Joan Dougherty — présidente du B.E.P.G.M., ancien membre du Comité protestant

John Gilmour — principal de l'Ecole de Roberval, ancien membre du Comité protestant

Harry Kuntz — secrétaire du Comité protestant

Raymond Jensen — directeur du Service de l'enseignement protestant

Sheila McDonough — professeur de religion à l'Université Concordia, ancien membre du Comité protestant

Constance Middleton-Hope — secrétaire générale de la Commission scolaire Lakeshore, ancien membre du Comité protestant et vice-présidente du Conseil supérieur de l'éducation

William Munroe — directeur général adjoint du B.E.P.G.M., président du Comité protestant de 1972 à 1975

Un certain nombre de diplômés des écoles du Montréal (1950 à 1970)

Consultations auprès du Comité protestant et du Sous-comité des recherches du Comité protestant

Entretiens sans cadre formel avec des parents, des maîtres et un principal d'école primaire

Achevé d'imprimer à
Québec en octobre 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Realisé par la Direction des communications
du Conseil supérieur de l'éducation

50-1500